



**Universidade de Aveiro – Departamento de Educação  
2015**

**Helena Maria Cardoso  
Carvalho Borges**

**Entre o pensar e o sentir - as tecnologias,  
o ensino e a aprendizagem do texto poético**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Alvares Pereira, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e coorientação do Professor Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira, Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

À Catarina, para que nunca desista de lutar  
mesmo quando tudo parece perdido

Ao Fernando, por esta dádiva que nos une

Ao meu avô António que sempre viu força na  
minha fragilidade e me ensinou que a melhor  
maneira de viver a vida é com amor e humor

Aos meus pais pelo apoio nos momentos  
difíceis

## **o júri**

presidente

Professor Doutor Luís António Ferreira Martins Dias Carlos,  
Professor Catedrático do Departamento de Física da  
Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Graciette Rocha Besse, Professora  
Catedrática da Universidade de Paris IV – Sorbonne, França

Professor Doutor Carlos Francisco Mafra Ceia, Professor  
Catedrático da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da  
Universidade Nova de Lisboa

Professora Doutora Maria Clara Lopes Dias Ferrão Bandeira  
Tavares, Professora Coordenadora com Agregação, Aposentada,  
da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de  
Santarém

Professora Doutora Maria Luísa Alvares Pereira, Professora  
Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação da  
Universidade de Aveiro

Professora Doutora Ana Carla Miguéis Amaro, Professora Auxiliar  
da Universidade de Aveiro

## Agradecimentos

Aos meus orientadores, muito especialmente à Professora Luísa, por tudo o que me ensinaram e pela força que me deram nos momentos de maior desânimo.

À Ana Maria Ramos, velha amiga de espírito sempre jovem, a minha mãe mais nova, que sempre me apoiou incondicionalmente em todas as horas e desoras.

A todos os professores, alunos e instituições escolares que me acolheram e deram condições para realizar este estudo, em particular à Aurora Cerqueira e à Teresa Correia, pela disponibilidade e colaboração, e à Diana Valadares pela amizade que ainda perdura.

Ao amigo Cândido Pereira, pelas ajudas informáticas, pela disponibilidade e por me pôr sempre a (re)pensar.

À Inês Cardoso, pelo seu saber, simplicidade e altruísmo que nos faz ter esperança no futuro.

À Catarina e ao Fernando, pela infinita paciência e ajuda nos momentos difíceis e por serem o meu suporte de vida.

**palavras-chave**

Poesia, Tecnologias, Racionalidade, Didática do texto poético.

**resumo**

Enquadrado numa perspectiva sociocultural da investigação em Didática do Português, assumindo quer a singularidade da relação do sujeito com o saber e com as coisas do mundo quer as dimensões cognitivas, pessoais e sociais inerentes à poesia, este trabalho baseou-se no pressuposto de que as diferentes ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias constituem um meio importante e eficaz para a consecução de objetivos de ensino e aprendizagem, nomeadamente no que concerne ao texto poético.

Tendo como objeto de ensino e aprendizagem o texto literário e, mais concretamente, o texto poético, questionámo-nos sobre a compatibilidade e mesmo a complementaridade entre uma racionalidade poética, mais centrada no ser e na expectativa de um mundo de sensações, emoções e afetos, a pensar e a fruir sem pressas, e uma racionalidade tecnológica mais direcionada para o fazer, o consumo imediato e a concretização quase instantânea do desejo. No seguimento dessa reflexão, desenvolvemos um projeto de investigação-ação que decorreu em duas fases: uma extensiva e outra intensiva. Na primeira, recolhemos dados que nos conduziram a constatações sobre a relação com a poesia, dentro e fora do espaço de sala de aula, de professores e alunos de todos os ciclos de ensino. Construímos, de seguida, um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) centrado no texto poético, numa plataforma *moodle*. Numa segunda fase, levámos a cabo uma sequência didática em AVA no Ensino Básico, com alunos do 9.º ano, em torno do texto poético e com recurso a várias ferramentas proporcionadas pela Web 2.0..

A descrição de dimensões que configuram a complexidade da poesia e da relação com o texto poético levou-nos à conceptualização de uma forma de pensamento de cariz holístico, que designamos por *slow thinking*, que alia razão, perceção e fruição. Os resultados, que decorrem da análise transversal dos registos relacionados com a participação, pontuação e tempo despendido nas atividades realizadas pelos alunos; dos dados obtidos no questionário aplicado aos estudantes após a sequência didática; da análise comparativa das produções escritas inicial e final mostram a satisfação dos alunos pelo trabalho realizado e pelas aprendizagens efetuadas, evidenciam uma evolução na relação dos alunos com a (aula de) poesia, na assimilação das especificidades do texto poético e na escrita de poemas, indiciando a perceção da necessidade um pensamento-sentimento mais lento, mas mais eficaz. Os resultados sugerem, ainda, que a conjugação de uma racionalidade poética com uma racionalidade tecnológica consubstanciada em AVA será uma mais-valia para o ensino e a aprendizagem do texto poético e para a consecução dos objetivos pedagógicos subjacentes.

**Keywords**

Poetry, technology, rationality, teaching and learning.

**Abstract**

Contextualized in a sociocultural perspective of the research in Language Didactics, and taking into account not only the singularity of the subject's relationship with knowledge and things but also the cognitive, personal and social dimensions of poetry, this work is based on the assumption that technology, when applied to poetry teaching and learning, can help motivate and engage pupils, also promoting better skills and knowledge of poetry. We wondered about the reconciliation of poetical and technological rationality more focused on the world of sensations, emotions and affections, to be thought and enjoyed, than on immediate consumption and the almost instantaneous realization of desire.

Starting from this reflection, we developed an action research project which comprises both an extensive and an intensive phase. In the first phase, we gathered data which led us to findings concerning relationship with poetry (inside and outside the classroom) and representations of teachers and students of all cycles of compulsory Education in public schools. We also built a virtual learning environment (VLE) centered on poetic text in a moodle platform. In the second phase, we undertook a teaching sequence in AVA with two 9th grade classes, around the poetic text and using various tools provided by Web 2.0 ..

The description of the dimensions which make up the complexity of poetry led us to the conceptualization of a holistic way of thinking, which we call *slow thinking*, combining perception and enjoyment. Outcomes arise from cross examination of the records related to participation, score and time spent on activities in the VLE, the comparative analysis of the initial and final written productions and the data obtained in the survey applied to the students after the teaching sequence. These outcomes indicate that all students claimed to be satisfied with this learning experiment and that a significant percentage of them even stated that it has allowed for effective learning. The outcomes also indicate the perception of the need of a slower, yet more effective, thought-feeling.

. Finally, results suggest that the combination of a poetic rationality with a technological rationality embodied in AVA will be an asset to the teaching and learning of the poetic text and to achieving the underlying educational goals.

## ÍNDICE

---

Índice .....	I
INTRODUÇÃO.....	1
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL DO ESTUDO</b>	
<b>Capítulo 1 – Novos tempos, outras racionalidades – entre a razão da poesia e a poesia da razão .....</b>	<b>3</b>
1. Introdução .....	3
2. O lugar da poesia na Lei de Bases do Sistema Educativo e nos Programas do Ensino Básico .....	4
3. Racionalidade poética vs racionalidade tecnológica .....	6
3.1. Entre o pensar e o sentir – o ser .....	6
3.2. Entre o pensar e o sentir – o imaginar e criar .....	14
3.3. Entre o pensar e o sentir – o papel da escola .....	21
<b>Capítulo 2 – O contributo das tecnologias no ensino e a aprendizagem do texto poético – entre a escola do presente e a escola do futuro .....</b>	<b>25</b>
1. Introdução .....	25
2. Tecnologias, sociedade e educação – entre o desejo e a necessidade .....	27
2.1. Entre o tempo e o espaço .....	27
2.2. Entre o passado e o direito ao futuro .....	28
3. As Tecnologias e a Educação – entre o resistir e o mudar .....	31
3.1. Entre a escola do presente e a escola do futuro – entre o pensar tradicional e o pensar <i>em rede</i> .....	38
3.1.1. Entre o aluno e o professor .....	42
3.2. O ensino da literatura e as TIC – entre a teoria e a prática, entre o saber ensinável e o saber ensinado .....	49
3.2.1. Ensinar o texto poético – entre o saber ensinar e o aprender a aprender .....	63
3.2.2. Ensinar e aprender a pensar com o texto poético – entre o ser	

da razão e a razão de ser, na era da tecnologia .....	74
3.2.3. Da poesia à ciberpoesia – entre a era do papel e a era digital .....	81
3.2.4. O jogo – entre o jogar para esquecer e o jogar para lembrar .....	83
3.2.4.1. O jogo da poesia e a poesia do jogo – entre o brincar e o pensar .....	87

## **PARTE II - METODOLOGIA E MÉTODOS DE PESQUISA**

<b>Capítulo 1 – Questões, objetivos e opções metodológicas .....</b>	<b>94</b>
1. Introdução .....	94
2. Questões de investigação e objetivos do estudo .....	94
3. Pressupostos teórico-metodológicos .....	96
3.1. Investigação e ação .....	97
3.2. As ferramentas de ensino – entre o aluno e o objeto ensinado .....	105
3.3. A sequência didática como ferramenta de ensino .....	108
3.4. O papel mediador e transformador das TIC na transposição didática do saber - o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como dispositivo didático principal .....	110
3.5. A conceção do AVA .....	113
3.6. A materialização do AVA .....	116
<b>Capítulo 2 – Instrumentos e modos de recolha de dados .....</b>	<b>124</b>
1. Introdução .....	124
2. Metodologia e inquérito por questionário .....	125
2.1. Inquérito preliminar aos professores .....	126
2.1.1. Construção, estrutura e aplicação .....	128
2.2. Inquérito preliminar aos alunos .....	131
2.2.1. Construção, estrutura e aplicação .....	132
2.3. Inquérito final aos alunos colaboradores .....	134
2.3.1. Construção, estrutura e aplicação .....	134



3. A sequência didática .....	135
3.1. Construção, estrutura e aplicação da sequência .....	137
3.1.1. As produções escritas inicial e final .....	140
3.1.2. A aula/sessão 1 .....	145
3.1.3. A aula/sessão 2 .....	157
3.1.4. A aula/sessão 3 .....	162
3.1.5. A aula/sessão 4 .....	165
4. Súmula da Parte II .....	170
 <b>PARTE III - ENTRE O POÉTICO E O TECNOLÓGICO - RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	
<b>Capítulo 1 - Questionários preliminares .....</b>	<b>173</b>
1. Introdução .....	173
2. Questionário aos professores .....	173
2.1. O perfil dos inquiridos .....	173
2.2. Entre o Programa e os Manuais .....	174
2.3. O professor e o texto poético .....	177
2.4. O texto poético e as TIC .....	193
3. Questionário preliminar aos alunos .....	200
3.1. O perfil dos inquiridos .....	200
3.2. Relação pessoal com a poesia .....	201
3.3. Poesia e leitura .....	201
3.4. Poesia e escrita .....	205
3.5. A poesia na sala de aula .....	206
<b>Capítulo 2. O ensino e aprendizagem do texto poético em ambiente virtual de aprendizagem – a experiência didática .....</b>	<b>211</b>
1. Introdução .....	211
2. Do treino das especificidades de texto poético à leitura e à escrita do texto	

poético .....	211
2.1. Aula 1 – Atualização e treino dos aspetos específicos do texto poético ..	211
2.2. Aula 2 – Pensar a criação poética para aprender a ler e a escrever poesia .....	221
2.3. Aula 3 – O pastiche como forma de treino e sedimentação de padrões interpretativos e como forma de escrita (re)criativa .....	227
2.4. Aula 4 – O poder da metáfora e a leitura estética como percepção e julgamento – entre o pensar e o sentir .....	230
2.5. Análise comparativa dos resultados .....	234
3. Análise global da sequência didática .....	241
<b>Capítulo 3 - Uma outra forma de pensar (com) poesia – o <i>feedback</i> dos alunos ....</b>	<b>244</b>
1. Introdução .....	244
2. Perfil dos alunos .....	244
3. Relação com a poesia .....	245
4. Relação dos alunos com a leitura e a escrita do texto poético .....	251
5. A sequência didática .....	256
6. Análise comparativa dos poemas inicial e final .....	270
6.1. Os textos produzidos .....	270
6.2. A análise dos textos .....	271
6.3. Experimentação de uma tabela de análise avaliativa .....	277
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>283</b>
1. Limitações do estudo .....	285
2. Considerações finais .....	286
2.1. Ensinar (com) poesia – entre o passado e o futuro .....	286
3. Sugestões para investigações futuras .....	296
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>299</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>318</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

---

Quadro n.º 1 – Ortega Carrilo, s/d: 10) Tipificação em função da organização tecnológico-comunicacional

Quadro n.º 2 – Palavras-chave da investigação quantitativa e qualitativa

Figura n.º 3 – Ciclo de investigação-ação, segundo Whitehead (In Coutinho et. al (2009: 371)

Figura n.º 4 – O Portão

Figura n.º 5 – Os wikis de escrita colaborativa, o *Dicionário Ilustrado de Metáforas* e o blogue *Poesiomania*)

Figura n.º 6 – O *feed* de notícias sobre artes e espetáculos

Quadro n.º 7 – Coordenadas da sequência

Quadro n.º 8 – Desenvolvimento da sequência e ferramentas e materiais utilizados

Figura n.º 9 – Imagem ponto de partida para a produção do poema

Figura n.º 10 – Exemplo de instruções e mensagens presentes nas atividades em JClic

Figura n.º 11 – Exemplo de mensagens presentes na tecla de ajuda das atividades em JClic

Figura n.º 12 – Exemplo de quadro de resultados das atividades em JClic

Figura n.º 13 – Rima & Ritmo – nível 3

Figura n.º 14 – Atividades análogas com três níveis de dificuldade

Figura n.º 15 – Recursos expressivos – nível 3

Figura n.º 16 – Inferências – nível 3

Figura n.º 17 – Ordenação de poemas – nível 3

Figura n.º 18 – Poesia Visual – nível 3

Figura n.º 19 – Os nossos Poetas – nível 3

Quadro n.º 20 – Quadro-síntese da aula 1 da sequência didática/sequência de ensino

Figura n.º 21 – Questionamento do poema

Figura n.º 22 – Exemplo de teste de avaliação formativa

Figura n.º 23 – Instrução para atividade de escrita

Quadro n.º 23 – Quadro-síntese da aula 2 da sequência didática/sequência de ensino

Figura n.º 24 – Pastiche vs texto-fonte

Quadro n.º 25 – Quadro-síntese da aula 3 da sequência didática/sequência de ensino

Figura n.º 26 – Identificação de metáforas

Figura n.º 27 – Tabela de definições poéticas

Quadro n.º 28 – Quadro-síntese da aula 4 da sequência didática/sequência de ensino /sequência de ensino

Quadro n.º 29 – Atividades realizadas pós-sequência didática

Quadro n.º 30 – Aula 1 – atividade 1

Quadro n.º 31 – Aula 1 – atividade 2

Quadro n.º 32 – Aula 1 – atividade 3

Quadro n.º 33 – Aula 1 – atividade 4

Quadro n.º 34 – Aula 1 – atividade 5

Quadro n.º 35 – Aula 1 – atividade 6

Quadro n.º 36 – Aula 1 – atividade 7

Quadro n.º 37 – Aula 1 – quadro-síntese das atividades

Quadro n.º 38 – Aula 2 – atividade 1  
Quadro n.º 39 – Aula 2 – atividade 2  
Quadro n.º 40 – Aula 2 – atividade 3  
Quadro n.º 41 – Aula 2 – quadro-síntese das atividades  
Quadro n.º 42 – Aula 3 – atividade 1  
Quadro n.º 43 – Aula 3 – atividade 2  
Quadro n.º 44 – Aula 3 – quadro-síntese das atividades  
Quadro n.º 45 – Aula 4 – atividade 3  
Quadro n.º 46 – Aula 4 – quadro-síntese das atividades  
Quadro n.º 47 – Atividades de leitura  
Quadro n.º 48 – Atividades de escrita  
Figura n.º 49 – Dicionário ilustrado de metáforas – exemplo 1  
Figura n.º 50 – Dicionário ilustrado de metáforas – exemplo 2  
Quadro n.º 51 – Organização e materialização da sequência didática/sequência de ensino  
Quadro n.º 52 – Atividades mais valorizadas  
Quadro n.º 53 – Categorias de análise do texto poético

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

Gráfico n.º 1 – Número de aulas de poesia / ano  
Gráfico n.º 2 – Número e adequação dos poemas dos manuais  
Gráfico n.º 3 – Opção pelas atividades do manual  
Gráfico n.º 4 – Motivação dos alunos  
Gráfico n.º 5 – Dificuldades não centradas no aluno  
Gráfico n.º 6 – Dificuldades centradas no aluno  
Gráfico n.º 7 – Estratégias de remediação das dificuldades  
Gráfico n.º 8 – Preparação das aulas de poesia  
Gráfico n.º 9 – Aspectos mais valorizados na abordagem do texto poético  
Gráfico n.º 10 – Procedimentos de primeira análise de poema contemporâneo  
Gráfico n.º 11 – Contextos de escrita do texto poético  
Gráfico n.º 12 – Atividades de escrita poética mais frequentes  
Gráfico n.º 13 – Caracterização da aula de texto poético  
Gráfico n.º 14 – Grau de dificuldade na abordagem de várias tipologias textuais  
Gráfico n.º 15 – Leituras pessoais – preferências dos professores  
Gráfico n.º 16 – Escrita pessoal dos professores  
Gráfico n.º 17 – Relação com o ensino do texto poético desde o início da docência  
Gráfico n.º 18 – Escolha preferencial da poesia para aula assistida  
Gráfico n.º 19 – Conhecimentos de informática na ótica do utilizador  
Gráfico n.º 20 – Programas / ferramentas utilizados pelos professores  
Gráfico n.º 21 – Utilização das tecnologias para pesquisa de informação  
Gráfico n.º 22 – Utilização das tecnologias para entretenimento

Gráfico n.º 23 – Utilização das tecnologias para comunicação e partilha

Gráfico n.º 24 – Utilização das tecnologias para produção e publicação de textos

Gráfico n.º 25 – Existência de condições na escola para concretização de sequências didáticas *on-line*

Gráfico n.º 26 – As TIC vs processo de ensino e de aprendizagem

Gráfico n.º 27 – As TIC vs a abordagem do texto poético

Gráfico n.º 28 – Pré-requisitos para a compreensão de um poema

Gráfico n.º 29 – Aspetos importantes para a compreensão de um poema

Gráfico n.º 30 – Estratégias de resolução de dificuldades de compreensão de um poema

Gráfico n.º 31 – Motivação dos alunos para a (aula de) poesia

Gráfico n.º 32 – Caracterização da aula de texto poético

Gráfico n.º 33 – Atividades preferenciais no âmbito da poesia

Gráfico n.º 34 – Análise comparativa dos resultados - participação

Gráfico n.º 35 – Análise comparativa dos resultados - pontuação

Gráfico n.º 36 – Análise comparativa dos resultados – tempo/tarefa

Gráfico n.º 37 – Resultados Globais

Gráfico n.º 38 – Formas de ler poesia

Gráfico n.º 39 – O suporte da leitura e audição de poesia

Gráfico n.º 40 – A diferença entre géneros

Gráfico n.º 41 – O suporte de escrita de poesia

Gráfico n.º 42 – Relação dos alunos com a poesia

Gráfico n.º 43 – Razões para gostar ou não de poesia

Gráfico n.º 44 – Situações potenciadoras do gosto pela poesia

Gráfico n.º 45 – Situações potenciadoras de rejeição da poesia

Gráfico n.º 46 – Situações preferenciais de escrita

Gráfico n.º 47 – Características do texto poético

Gráfico n.º 48 – O que importa para a compreensão de um poema

Gráfico n.º 49 – Estratégias de remediação perante dificuldades de leitura de um poema

Gráfico n.º 50 – Atividades vs aprendizagens efetuadas

Gráfico n.º 51 – Aprendizagens vs género

Gráfico n.º 52 – Atividades nunca antes realizadas

Gráfico n.º 53 – O mais interessante da sequência didática/sequência de ensino

Gráfico n.º 54 – O menos interessante da sequência didática/sequência de ensino

Gráfico n.º 55 – Referência às TIC

Gráfico n.º 56 – Aprendizagens específicas

Gráfico n.º 57 – Aspetos transversais mais valorizados

Gráfico n.º 58 – Razões apontadas para a valorização da sequência didática/sequência de ensino

Gráfico n.º 59 – P1 vs P2 – Alunos que procederam a alterações

Gráfico n.º 60 – P1 vs P2 – Variação do número de estrofes

Gráfico n.º 61 – P1 vs P2 – Variação do número de versos

Gráfico n.º 62 – P1 vs P2 – Variação de rima

Gráfico n.º 63 – P1 vs P2 – Variação do número de recursos expressivos

Gráfico n.º 64 – P1 vs P2 – Variação por aluno

*O homem é feito visivelmente para pensar;  
é toda a sua dignidade e todo o seu mérito; e  
todo o seu dever é pensar bem.*

Blaise Pascal

*O pensar implica o sentir.*

*Mas o trabalho do poeta é esse — fazer  
coincidir o indizível com o dizível, utilizando o  
estratagema de passar não bem pela palavra  
mas pelo enigma que a circunda e se esqueceu,  
não pelo que ilumina mas pelo iluminar.*

Vergílio Ferreira, *Pensar*

*Basta pensar em sentir/ Para sentir em  
pensar.*

*Sentir não é mais que o alimento de  
pensar.*

Fernando Pessoa, *Obras Completas*

## INTRODUÇÃO

Na sua interação com o Mundo e com os outros, o homem faz-se a si mesmo numa contínua construção/desconstrução de valores, de afetos, de ideias e saberes que consubstancia a sua identidade individual, enquanto pessoa e enquanto cidadão. Na sociedade de informação de hoje, são quase infinitas as pontes comunicativas que se abrem e permitem ao homem, por um lado, realizar-se como ser social e, por outro, transformar em conhecimento todo o manancial de informação facilmente acessível que as novas tecnologias lhe proporcionam. A Internet e as ferramentas disponibilizadas pela Web 2.0 constituem uma fonte de múltiplas e crescentes possibilidades de ensinar e aprender, com maior ou menor formalidade, que ultrapassam os muros do espaço e do tempo da escola. E esta sente necessidade de abrir as suas portas a um novo paradigma porque as crianças e os jovens de hoje não são iguais aos de ontem, jogam e aprendem com o futuro e sonham já com o futuro do futuro. A escola questiona-se, cada vez mais, sobre a forma como o aluno se apropria da informação, em que condições o faz, com que objetivos. Por outro lado, procura avaliar até que ponto o professor está ciente da complexidade que envolve o processo de transmissão da informação, de que modo ela se transforma em conhecimento e da eficácia real das suas práticas. O desenvolvimento com autonomia de capacidades e competências dos alunos, em particular no que concerne à leitura e à escrita, constitui uma preocupação constante da escola dado a sua influência direta na representação de saberes teóricos e na compreensão da informação. Por outro lado, reflete-se sobre o sentido da literatura e da arte na construção da contemporaneidade, nomeadamente no valor da poesia na relação com o eu, os outros e o mundo. A poesia, pelas suas especificidades, assume, reconhecidamente, um valor pedagógico relevante, associando formas peculiares de pensamento, perceção, julgamento, fruição estética, imaginação e criatividade, no desenvolvimento cognitivo e na afetividade. Se o texto poético faz parte dos conteúdos programáticos de língua materna de quase todos os países desenvolvidos, de forma transversal aos currículos, as dificuldades de abordagem do texto poético são uma realidade que se verifica em muitos alunos, nomeadamente em Portugal, França, Grã-Bretanha, Brasil, Canada e Estados

Unidos (Pilote, 2008; Hughes, 2007; Showalter, 2003; Guebara, 2002). Todos são unânimes em considerar que o ensino e a aprendizagem do texto literário, nomeadamente do texto poético, levantam problemas específicos e que importa refletir sobre a sua importância nos dias de hoje como elo de ligação entre o homem e o mundo; entre o homem e o conhecimento; entre o homem, a poesia e o ser; entre a linguagem, a escola e a literacia (Borghesi, 2005; Chartrand 1996, 2006; Canvat, 2000, 2004; Eisner, 2008; Gebara, 2002; Giasson, 2005; Henriques, 2004; Herrerías, 2006; Pereira, 2000, 2005; Pereira, 2007; Reuter, 1996; Tauveron, 2002, 2005; Young, 2001).

Tendo como objeto de ensino e aprendizagem o texto literário e, mais concretamente, o texto poético, questionámo-nos sobre a compatibilidade entre uma racionalidade poética (na esteira do pensamento estético de Rochlitz, dos contributos de Jauss, Wellmer e Seel, passando pela teoria da racionalidade comunicativa de Habermas), concretizada, de algum modo, num *slow thinking* que permita ir além da mera compreensão da informação explícita e uma racionalidade tecnológica (sobre a qual debruçam Adorno,+-

+-- Horkeimer, Marcuse, Crochík) concretizada na tendência de analisar todos os fenómenos através da razão instrumental, não atendendo às suas especificidades. Por outro lado, procurámos investigar o efeito da sequência didática/sequência de ensino, construída para o ensino do texto poético com utilização das TIC – nas representações dos alunos face à aula de texto poético e no desenvolvimento de saberes e capacidades/competências de leitura e escrita poéticas, resultantes de uma outra forma de pensar na memorização das dificuldades e na relação dos alunos com a poesia. Nesse sentido, na primeira parte desta dissertação, procedemos ao enquadramento teórico e conceptual do estudo; na segunda, no quadro da epistemologia, debruçamo-nos sobre aspetos metodológicos; na terceira parte, apresentamos e refletimos sobre os resultados; finalmente, tecemos considerações finais sobre as conclusões do trabalho efetuado.



## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL DO ESTUDO

---

### Capítulo 1 – Novos tempos, outras racionalidades - entre a razão da poesia e poesia da razão

#### 1. Introdução

A educação, tal como a encaramos hoje, constitui a base da formação do Homem, uma formação que se enuncia pró-ativa e global, sustentáculo do desenvolvimento, autoconhecimento e realização pessoal. Estas condições necessárias da liberdade e da felicidade individual e coletiva, enquanto emancipação livre e solidária, estão presentes nos documentos de referência do sistema educativo português, assente no paradigma pedagógico da modernidade. O *Projeto Cultural da Modernidade* prenunciava uma valorização da subjetividade, da autonomia e realização pessoal dos sujeitos na conquista do conhecimento, da racionalidade e da elevação do espírito, num justo equilíbrio entre a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica (Sousa Santos, 2013; Cabral Pinto, 1996).

No entanto, o cumprimento dessa promessa de *humanidade* parece cada vez mais utópico na sociedade de hoje, centrada essencialmente na eficácia, numa lógica do saber imediato, do saber-fazer, do saber-usar, do saber comunicar (à distância) e propensa a reduzir os espaços de vida pessoal e a artificializar sentimentos e emoções. Deste modo, vai-se criando uma nova ordem social em que a racionalidade tende a dar lugar à racionalização, numa valorização quase exacerbada do pensamento lógico-matemático na construção do conhecimento. A tecnocracia pós-moderna induz o homem de hoje a identificar-se facilmente com o mundo tecnológico e a assumir ele próprio uma racionalidade tecnológica, analítico-instrumental, objetiva, factual, extrínseca, que lhe permite manter o *status quo*, em detrimento do não factual, da emoção, da imaginação, da capacidade criadora, do que, enfim, consubstancia o caráter único

e intrínseca e humanamente individual do *eu*. A sociedade pós-moderna vê-se assim confrontada com uma *crise civilizacional* (Habermas, 1990) – de valores morais, éticos e estéticos, num claro desequilíbrio entre o *pathos* e o *logos* – que arrasta consigo a própria escola, historicamente um baluarte de princípios humanistas e de uma visão pluridimensional do homem e da sociedade. A escola de hoje vive no limbo da incerteza e da hesitação, ao tentar sair do dilema em que se encontra – a conjugação dos princípios humanistas que sempre a nortearam, promovendo a emancipação, a socialização e os afetos, e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo numa era de domínio do pensamento cognitivo-instrumental e de uma *des-socialização* egocêntrica que parece cada vez mais evidente. A literatura, em geral, e a poesia, em particular, como retrato e depuração do mundo e do homem, poderão, como afirma Seixo (1991), contribuir para a «desmontagem dos discursos alienantes e da manipulação verbal» e desempenhar um papel importante na resolução desse (aparente) dilema que se coloca à escola, complementando o pensamento lógico-matemático e contribuindo para uma conceção do real mais real, mais plural, sem clivagens intransponíveis nem compartimentações estanques.

## **2. O lugar da poesia na Lei de Bases do Sistema Educativo e nos Programas do Ensino Básico**

O paradigma pedagógico da modernidade está patente de forma clara, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49 – 2005) nas três dimensões que o consagram (a dimensão objetiva da racionalidade cognitivo-instrumental; a dimensão social da racionalidade moral-prática e a dimensão subjetiva da racionalidade estético-expressiva). Desta forma, tal como se constata no artigo 2.º, ponto 4, «o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social [...], valorizando (o trabalho e) a dimensão humana do trabalho», promove o desenvolvimento social «incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários» e a construção do sujeito «contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos».

Por sua vez, nos “fundamentos e conceitos chave” dos Novos Programas de Português do Ensino Básico (Reis, 2009)<sup>1</sup>, vemos corroborado o mesmo paradigma com a valorização da «relação da criança e do jovem com o mundo» e da «progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas (idem: 12); e ainda com a «configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada, [...] afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade de feição coletiva [...] genericamente cultural, histórica, social, artística, geográfica, simbólica, etc.» (idem: 13). A dimensão estética é realçada no «reconhecimento e decorrente valorização da língua portuguesa como sofisticada instância de modelização artística, consubstanciada nos textos literários que nela são plasmados (idem: 14). Na Lei de Bases, a promoção da educação artística surge também como um dos objetivos enunciados do artigo 7.º - «promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética» e ainda no artigo 8.º, referente à *organização*, onde se alia a realização do sujeito a uma formação global que inclui a formação literária e artística - «para o 3.º ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, [...] com respeito pela realização autónoma da pessoa humana».

No que respeita ao ensino da língua materna na sua concretização mais estética – a literatura – constata-se a presença da poesia, como conteúdo curricular, em todos os Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico, alargando-se, a montante, à Educação de Infância e, a jusante, ao Ensino Secundário o que revela, por si só, o reconhecimento da importância da formação estética e artística, em geral, e do ensino do texto poético, em particular, na educação das crianças e jovens de hoje.

---

<sup>1</sup> Mais recentemente, foi publicado o *Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário* (2014) em que, no seguimento dos programas do Ensino Básico, se preconiza o acesso a um *capital cultural comum* e o *reconhecimento da diversidade dos usos da língua*; se realça a importância do desenvolvimento de *capacidades em que compreensão e interpretação, tomadas no seu sentido mais amplo*; se defende o texto literário como forma de *sedimentação da compreensão histórica, cultural e estética*. Também se encontra em vias de publicação o Programa de Português do Ensino Básico com as reformulações entretanto realizadas decorrentes da definição das metas curriculares.

Assim, a grande finalidade da educação parece ser o desenvolvimento global e harmonioso do indivíduo num processo permanente de conhecimento de si, do outro e do mundo, na assunção de que a formação artística e a fruição do prazer estético são indispensáveis para que essa harmonia possa acontecer e disseminar-se.

### **3. Racionalidade tecnológica vs racionalidade poética**

#### **3.1. Entre o pensar e o sentir – o ser**

Apesar de os programas acentuarem todas estas dimensões, a verdade é que uma observação mais atenta da sociedade atual permite constatar uma tendência para a instrumentalização monopolizadora da razão, por parte da ciência e da técnica, ao serviço de uma sociedade de consumo, de grandes interesses económicos e de uma quase obsessão, a que não será alheia a revolução tecnológica e informacional, pela globalização, por uma socialização cada vez mais ampla e pela transversalização da cultura – e que tem como suprema aspiração uma apreensão homogênea do real por parte dos sujeitos. O uso unidimensional da razão e a consequente e progressiva desvirtuação da razão a que assistimos hoje trazem consigo um sem-número de irracionalidades que comprometem o homem enquanto ser natural que pensa e que sente integrado numa cultura que se diz livre e personalizada. De facto, uma sociedade exacerbada por uma visão técnica da realidade, que tende a analisar todos os fenómenos através da razão instrumental, não atendendo às suas especificidades, que coarta a individualidade dos sujeitos e artificializa sentimentos e emoções corre o risco de assumir a racionalidade técnico-científica como única forma gnosiológica possível na conceção e construção do mundo.

Neste contexto, e querendo fazer parte integrante do todo social de uma cultura de massas, o sujeito tende a deixar de olhar para si próprio, na sua individualidade e singularidade, cristalizado pelo progresso e pelo desejo de ter e fazer como os outros. Vive em permanente conflito consigo próprio porque tem

limites e regras a cumprir e formas de ser, de estar e de fazer padronizadas por uma sociedade que o controla e reprime. Num mundo tecnológico unidimensional, altera-se, então, a relação entre o racional e o irracional. A irracionalidade da sociedade de hoje prende-se sobretudo com a abdicação crescente da liberdade de ser e de pensar diferente, em favor de uma vida plena de eficiência, de bem-estar, da satisfação de necessidades (reais ou fictícias) e de desejos e de uma previsibilidade que gera conforto, tranquilidade e segurança. Apesar da repressão e do controle de que é alvo, o homem dos nossos dias projeta-se naturalmente na sociedade tecnológica, assumindo ele próprio, uma racionalidade tecnológica, analítico-instrumental, objetiva e factual, e restringindo o espaço à emoção e à imaginação. A razão instrumental da racionalidade moderna «libertou-se do instinto e da autêntica capacidade criadora, reduzindo o pensar ao conhecer, como apropriação, como adequação, traindo no pensar a sua vitalidade, o seu impulso dionisíaco» (Pereira, 2007: 159).

A ideia de saber apoia-se, cada vez mais, nas formas abstratas de pensamento aliadas à lógica matemática, como se a inteligência não fosse muito mais além da lógica racional e não englobasse a sensibilidade e o sentido estético. Os estudos de António Damásio revelaram que as emoções e os sentimentos desencadeiam ações e ativam o raciocínio. O próprio Piaget (1977), que centrou a sua investigação no desenvolvimento cognitivo, já defendia que o papel dos afetos é de natureza funcional na inteligência. Não será, pois, legítimo estabelecer uma dicotomia entre o pensar e o sentir – a sensibilidade faz parte do homem e também lhe permite descobrir, exprimir, refletir, representar o real, ou não funcionasse o cérebro como um todo, ainda que possuindo várias camadas no córtex e dois lados distintos. Se, à parte superior do córtex se liga a razão e a força de vontade, às camadas inferiores associam-se a sensatez, a subtileza, a emoção e a sensualidade (Damásio, 1994: 143). Se o hemisfério esquerdo é sequencial, objetivo, convergente, lógico e analítico, o direito é analógico, subjetivo, imaginativo, intuitivo e holístico. No entanto, como refere António Damásio, a racionalidade resulta da combinação de diferentes atividades cerebrais – com intensidade variável de indivíduo para indivíduo. Quer se trate de emoções – manifestação externa e pública – quer de sentimentos – experiência

interiorizada e privada de uma emoção – o poder do sentir é indissociável do pensar:

*«Os sentimentos juntamente com as emoções que os originam não são um luxo. Servem de guias internos e ajudam-nos a comunicar aos outros sinais que também os podem guiar. E os sentimentos não são nem intangíveis nem ilusórios. Ao contrário da opinião científica tradicional, são precisamente tão cognitivos como qualquer outra percepção» (ibidem; 17).*

O mesmo autor define Razão como um processo de utilização de imagens que representam conhecimento e geram uma resposta adaptativa, uma escolha que permita ao organismo continuar a funcionar da melhor forma possível. Os afetos, por exemplo, regulam, frequentemente, a racionalidade, uma racionalidade que procura o equilíbrio, o bem-estar, a autoestima. Deste modo, Damásio considera as emoções e os sentimentos como aspetos fulcrais da regulação biológica, defendendo a existência de uma via comunicante entre processos racionais e não racionais. As emoções e os sentimentos desempenham um papel crucial nas interações sociais, dado que conferem flexibilidade de resposta na avaliação mental das situações do quotidiano e na subsequente adaptação do sujeito a essas mesmas situações.

As estratégias lógicas que utilizamos, quando, usando o raciocínio, tomamos decisões, são selecionadas e condicionadas por mecanismos de emoções ou sentimentos que disponibilizam um leque de opções. Trata-se do que Damásio designa por *marcadores somáticos* que, pela aprendizagem, ligam emoções e sentimentos a resultados possíveis em diferentes cenários. A tomada de decisão não resulta apenas da regulação biológica, mas associa-se também às dimensões pessoal e social e às relações afetivas e emocionais estabelecidas com o meio. Damásio reconhece, ainda, a importância das emoções na educação e na criação de um mundo melhor:

*Num nível prático, a função atribuída às emoções na criação da racionalidade tem implicações em algumas das questões com que a nossa sociedade se confronta atualmente. (...) Devo dizer que os sistemas educativos poderiam ser melhorados se se insistisse na ligação inequívoca entre as emoções atuais e os cenários de resultados futuros (1994: 278).*

Ainda que hoje assistamos a uma tendência social para minimizar ou mesmo erradicar o papel das emoções nos comportamentos sociais espectáveis, parece, assim, ser consensual a multidimensionalidade das emoções e sentimentos presente em qualquer tipo de comportamento social, incluindo a mais subtil decisão racional. Ao ativarem percepção, atenção e memória, as emoções motivam e organizam os comportamentos (Izard e Ackerman, 2000; Isen, 2000). Podemos, então, afirmar que as emoções se assumem como intrinsecamente racionais, dado que contribuem de forma determinante para controlar as ações de forma racional.

A racionalidade tecnológica, que emerge na sociedade dos nossos dias, sobretudo nas gerações mais novas, tem vindo a reduzir os espaços de vida pessoal e de sentimento, parecendo incorporar em si mesma uma certa alienação de si e do mundo e, ousaríamos dizer, alguma indiferença pelos valores humanos. Contrariando esta tendência, o binómio sensibilidade-racionalidade tecnológica, numa relação de complementaridade, facultaria ao sujeito uma visão do mundo que abrange todos os eventos do quotidiano (naturais ou construídos, mais humanos ou mais técnicos), uma visão mais holística, mais plural, mais humana, na crença de que linguagem e pensamento são incontornáveis para a compreensão e expressão do mundo, mas não constituem uma unidade. Parece, portanto, necessário «procurar uma racionalidade que, mantendo o seu poder discriminador e universalizador, sem o qual não há qualquer hipótese de se fazer emergir a emancipação, todavia, se defina, igualmente, como abertura ao outro de si – seja esse outro constituído pelos afetos, pelo imagético ou pela diversidade» (Henriques, 2004: 5).

A inteligência que se procura desenvolver nos jovens de hoje na busca do conhecimento, do novo, e na construção do futuro assume contornos diferentes da geração anterior. Como refere Pink (2009:13), no contexto do que denomina *Era Conceptual*, «o futuro pertence a quem é capaz de criar, empatizar, reconhecer padrões ou gerar significados». Podemos afirmar que o potencial inteligente se define em função da capacidade de estabelecer todo o tipo de relações e dinâmicas (relações entre relações) geradoras de imagens,

englobando o maior número de elementos, independentemente da sua natureza. Trata-se de um pensamento holístico e sistémico que faculta, por um lado, uma visão abrangente e global dos fenómenos e que, por outro, permite lidar de forma mais natural com a complexidade e a incerteza que caracterizam o mundo.

Na verdade, uma sociedade normalizada, formatada, de socialização total, desprovida de emoções, de sentimentos e de imaginação, uma sociedade que não valorize a dimensão estética não será senão uma sociedade condenada à indiferença, à luta desmedida pelo poder (individual e coletivo) e à sedução da violência e da morte. A perda de sensibilidade, de intuição e perceção diferencial a troco de uma excessiva racionalidade económica e tecnológica, impregnada de falsos mitos, não constituirá um passo à frente da humanidade, mas uma verdadeira regressão ao pensamento primitivo. Quando o homem começa a (con)fundir-se com a máquina e a razão se torna um fim, com subsequentes perdas de autonomia, é o momento de procurar um novo paradigma em que o homem se sirva da razão para escolher livremente um rumo para si próprio. De certa forma, ao procurar uma nova significação de si e do mundo, o sujeito, enquanto ser singular, retorna às origens, à experiência vivida e sentida de uma maneira que é só sua, valorizando o que sente mesmo sem o conseguir racionalizar e diferenciando-se pelo modo como percebe o mundo e o interpreta.

Nesse sentido, enquanto ser pensante, enquanto ser cultural, enquanto ser sensível, emocional e criativo, o homem não pode deixar de Ser, de ser inteiro, para manter o equilíbrio e conferir sentido à sua existência. O homem só se constrói através da interiorização da cultura e fazendo uso de uma razão não fragmentada (analítico-instrumental, mas também dialética e sapiencial) que, como sustenta Habermas (1996), não exclua grande parte do mundo-da-vida (*Lebenswelt*). A cultura contribui decisivamente para o sentimento de pertença a um todo que vai muito além da soma das diferentes partes e dimensões e, consequentemente, para uma visão global do mundo pois, como defende também Lévi-Strauss (1975), na sua *Antropologia Estrutural*, a cultura determina a relação entre o sensível e o inteligível, entre o que é inato ao homem e o que ele constrói



através da plasticidade de um pensamento eclético e holístico de dimensão estética.

Se o Homem não é redutível ao uso da razão, também não o é às suas percepções. Na verdade, o pensar e o sentir (com todo o mistério que os envolve) não têm de se excluir reciprocamente – pensar não é conhecer, o pensamento deve incluir o enigma, o inteligível, o não evidente, o que inquieta e perturba o ato de pensar. A procura de uma racionalidade que conjugue o pensamento e o sentimento, que inclua as experiências subjetivas e os interesses comuns dos sujeitos, promovendo uma abertura de si ao outro, encontra eco na relação da arte com a razão e nos defensores de uma racionalidade estética equacionada sob diversos ângulos. Definir a natureza da racionalidade específica, a pretensão e o tipo de validade inerentes e especificar os critérios de *qualidade* exigidos constituem as preocupações dos que se debruçam sobre esta problemática e dão forma a diferentes teorias estéticas contemporâneas. A teorização das experiências significativas decorrentes da concepção de arte de Luckács, Adorno e Habermas e a *Teoria do Agir Comunicativo* deste último (em que se conjugam razão e linguagem) têm vindo, de certo modo, a filtrar e a influenciar os diferentes posicionamentos, nomeadamente na assunção da função comunicacional da experiência estética.

Essa racionalidade, como forma de emancipação da manipulação da sociedade, encontra eco na literatura que, evocando conceitos e não as coisas em si, agita as representações do real do sujeito, produzindo novas formas de ver e encarar o mundo e promove a autonomia do pensamento e a (re)descoberta do eu. Duarte (2013: 320) fala da capacidade dos textos literários de proporcionar *mundividências diversas* e da sua contribuição para o crescimento pessoal «enquanto experiência do outro, para melhor conhecimento de si próprio». Esta forma de pensamento constitui uma metacompetência que vai além do já referido binómio pensar-sentir, envolvendo também a imaginação, um pensar-criar, aprazível e libertador – porque assente no desejo e no sonho –, mas também necessário, dado que o sujeito cognoscente precisa de criar imagens para construir realidade. E é na poesia, intrinsecamente icónica e simbólica, que esta

trilogia pensamento-sentimento-criação, em que a imagem assume um papel fundamental, pode encontrar um lugar privilegiado de concretização e sublimação

Ao pensarmos uma racionalidade poética, e considerando a poesia como uma forma específica de arte, situamo-nos, ainda que parcialmente, na esteira de Martin Seel (1993), Rainer Rochlitz (1992) e Wellmer (1993), que centram as suas teorias de racionalidade estética na coerência de visão do mundo e na partilha cultural de sentidos, patentes na obra de arte, em que os jogos simbólicos de linguagem, a sua reflexividade e força expressiva constituem prova de um saber-fazer não contingente. Influenciada pelo mundo subjetivo das vivências e dos afetos, e enquadrada num determinado espaço cultural e histórico, consensual tanto ao nível da receção crítica como da produção poética, a experiência estética é mobilizada, enquanto julgamento e percepção em interação e transformada em argumentos e experiência simbólica comunicacional.

O prazer resultante da experiência estética – da criação de um mundo próprio, da renovação da percepção das coisas e da projeção no horizonte da comunicação intersubjetiva, como defende Jauss (1979) – na sua relação dialogal com a poesia (o objeto estético), assume-se, de certa forma, como avaliativo e intersubjetivo, não havendo distinção clara entre as respostas afetivas e os processos cognitivos que as geram. O valor do poema depende, por um lado, do prazer estético provocado pelo interesse do diálogo intimista proporcionado pelo texto, julgado e fundamentado criticamente e, por outro, pelo encontro de um pensamento estético consubstanciado numa forma poética e numa visão do mundo. Poderíamos dizer que a poesia, como meio e modo de consciência das coisas, implode precisamente no intervalo entre a percepção e a compreensão do mundo em que o aquém e o além se confundem no sentido de uma captação afetiva do objeto artístico. Através da metáfora e do poder de sugestão, a poesia transporta o leitor para outras realidades, obrigando-o a refletir, a associar e a relacionar diferentes elementos, a entrelaçar e a descobrir sentidos outros. Por outro lado, pelo uso peculiar e refinado da palavra que se dobra e desdobra em camadas sobrepostas, pelos jogos de linguagem, pelo ritmo e pela rima, o poema

leva o leitor a sentir o que usualmente se limita a pensar. E é então, na tensão entre denotação e conotação, na motivação subtil entre a forma e o conteúdo, entre o som e o sentido, nesse intervalo em que a palavra como que se despoja de si, se mascara e se transfigura, que surge o pensamento-sentimento que confere à poesia virtualidades únicas no (re)conhecimento de si e do mundo.

Na verdade, ao sentir e pensar o mundo através da poesia, o sujeito aprende a ser no mundo, a solidarizar-se com um outro que é “eu” também e com um mundo de “nós” e de laços que ligam o homem ao homem e o homem ao mundo. Lembrando Rousseau, diríamos que, através do jogo entre linguagem e pensamento proporcionado pela poesia, o sujeito se humaniza ao experienciar o encontro com a sua própria natureza ao mesmo tempo que se distancia dela, ao (re)conhecer-se a si e ao outro e ao conceber novas ideias e imagens, subjetivamente orientadas e traduzidas em vínculos emotivos, mas também sociais, que emergem de uma racionalidade poética. Na verdade, ao deixar-se mergulhar no universo poético, numa interpenetração dinâmica do pensamento e da emoção, o sujeito é induzido a levantar questões e a procurar respostas, num profícuo diálogo de confronto e/ou de cumplicidade entre o texto e o leitor. Como afirma Jakobson (1973: 125), «c’est la poésie qui nous protège contre l’automatisation, contre la rouille qui menace notre formule de l’amour et de la haine, de la révolte et de la réconciliation, de la foi et de la négation». A poesia ensina, assim, e de uma maneira única e irrepetível, a pensar e a pensar-se na intersubjetividade do ser e do sentir, contribuindo para a (des)construção e reconstrução da linguagem e do homem na sua incessante busca de respostas e de um lugar no mundo.

No âmbito desta dissertação, várias perguntas confluem precisamente no contributo da poesia para o pensar criativo e inovador dos sujeitos. Em que consiste esse pensamento criativo, esta forma de apreender e recriar o mundo? Que relação estabelece com o mundo poético? Qual o papel da poesia no desenvolvimento de uma racionalidade que não exclua mas integre a imaginação e que concorra para o enriquecimento pessoal e cultural das crianças e dos jovens e, concomitantemente, para a resolução dos problemas e desafios que a

sociedade de hoje lhes impõe? Procuraremos, de seguida, responder a estas questões, na certeza de que a criatividade constitui um tema quase inesgotável dadas as relações que estabelece com todas as áreas do saber.

### **3.2. Entre o pensar e o sentir – o imaginar e o criar**

A sociedade atual exige dos sujeitos inteligência e criatividade, isto é, que sejam capazes de conceber múltiplas soluções para um mesmo problema. Trata-se do que Guilford (1967) denominou *pensamento divergente* que permite ao sujeito gerar ideias diferentes e alternativas e resolver problemas específicos, de forma criativa, (Oliveira, Almeida, Ferrándiz, Ferrando, Sainz & Prieto, 2009; Nogueira & Bahia, 2009) em oposição ao *pensamento convergente* que consiste em encontrar uma única solução para cada problema apresentado. Outros como De Bono (1987, 1994), Lubart (1994), Ochse (1990), Wechsler (2002), Sternberg (2005), Sternberg & Lubart (1995, 1996), Martins (2000) realçaram a importância do pensamento criativo, tanto a nível pessoal como social, nos domínios mais diversificados. O sujeito que se caracteriza por um pensamento convergente tende para a resposta comum, espectável, fechada. De facto, trata-se do caminho mais fácil e óbvio neste mundo complexo de hoje, em que a informação afluí em catadupa e as solicitações e estímulos constantes assoberbam o sujeito que tende a utilizar esquemas mentais recorrentes de organização de informação e de conhecimento que lhe confirmam tranquilidade e segurança e lhe facilitem o quotidiano. Pelo contrário, aquele que pensa de uma forma divergente, criativa, procura libertar-se do pensamento convencional e encara os desafios de outra forma, não se deixando aprisionar por saberes adquiridos e estruturas lógico-matemáticas; tendendo a ir mais além, a encarar novos caminhos, sempre que se lhe afiguram com potencial sucesso, procurando ser original; fazendo render os elementos que possui; ensaiando outras combinações e interações e/ou acrescentando componentes, numa permanente e dinâmica abertura ao possível. É este pensamento criativo que está na base de muitas descobertas científicas; da criação de novos objetos e ferramentas; da concretização de outras formas de gerir e interagir com o mundo; da resolução de problemas do quotidiano, com

repercussões socioeconômicas e políticas e um impacto real e significativo, individual e coletivo, sobre a qualidade de vida da sociedade.

Assim, importa criar condições que levem ao desenvolvimento de estratégias de pensamento que vão além das formas comuns de observação e interpretação da realidade, promovendo mudanças nas estruturas mentais enraizadas que dominam as ações dos sujeitos e os impedem de serem criativos e inovadores. O desenvolvimento de outra forma de pensar implica começar desde cedo, na infância e na adolescência, enquanto não estão ainda demasiado sedimentadas as estruturas de pensamento convergente que naturalmente se vão adquirindo desde os primeiros anos, e aproveitando a maleabilidade cerebral, a inquietação, quiçá a irreverência, a curiosidade intelectual e o gosto pelo desafio e pelo enigma que caracterizam estas faixas etárias. Na base de toda a atividade criadora, que tanto se enaltece e se tenta promover, está essa característica intrinsecamente humana que acompanha a História e as histórias do homem e do mundo – a imaginação – sobre a qual nos debruçaremos de seguida.

Parece-nos pertinente, em primeiro lugar, proceder a uma breve referência ao interesse académico dedicado à imaginação ao longo dos tempos. Segundo Archambault e Venet (2007), desde a Antiguidade até aos meados do séc. XVII, os grandes filósofos, à exceção de Aristóteles, atribuíram pouca importância à imaginação no desenvolvimento humano e na evolução das sociedades. A título de exemplo, Platão encara a imaginação como uma forma menor de pensamento, uma fraca imitação do real; São Tomás de Aquino, na Idade Média, refere que a imaginação pode gerar uma confusão perigosa entre as imagens e o real; René Descartes (1596-1650) afirma que seria o mesmo sem a imaginação e o seu contemporâneo Francis Bacon considera a Arte de utilidade reduzida para a evolução da sociedade. Para Pascal (1623-1662), a imaginação – uma parte dececionante do homem – é fonte de erro e de falsidade. Archambault e Venet afirmam ainda que, posteriormente, com Kant e com o Romantismo, a imaginação adquire um outro estatuto, sendo associada ao conhecimento do mundo pelas suas potencialidades quer na acumulação e síntese de experiências quer na combinação de elementos que permitem criar o novo que, na Literatura, pode

significar originalidade enquanto regresso às origens, a inovação espiritual-formal de que fala Steiner (1993).

O poder criativo da imaginação e o seu papel na construção e reprodução de imagens mentais e no conhecimento do mundo constituem virtualidades reconhecidas ainda hoje. No entanto, a dimensão *perigosa* da imaginação, de que falava são Tomás de Aquino, de carácter falacioso e afastada do real e da razão, prevalece, de certa forma, no ideário coletivo. De facto, umas das aceções presentes em alguns dicionários atuais associa a imaginação a uma *falsa ideia proveniente de um juízo erróneo ou de uma apreciação irrefletida* (Dicionário Priberam Porto Editora).

Ao longo de todo o século XX foram inúmeros os autores que se debruçaram sobre a imaginação, contribuindo significativamente para a sua crescente valorização, nomeadamente Bachelard, Breton, Piaget, Sartre, Durand, Dewey e Vygotsky. A imaginação é encarada por estes grandes pensadores de forma muito positiva, como uma faculdade humana que permite ao sujeito libertar-se do real, de uma forma mais ou menos consciente, e reestruturar e (re)criar imagens e ações em contextos e tempos diferentes, sejam essas imagens de índole artística, científica ou técnica. Ainda que alguns, com especial incidência em Bachelard (1957, 1990, 1998), possam considerar a imaginação um obstáculo epistemológico ao conhecimento científico, todos se deixam seduzir pelo poder da metáfora (o mesmo Bachelard chega a afirmar que a própria razão é irresistivelmente seduzida pelas metáforas) e são unânimes em relevar o papel da imaginação na capacidade criadora, no re-conhecimento e na re-humanização do eu e do mundo, aludindo com frequência à poesia e à linguagem simbólica que a caracteriza como alimento privilegiado do imaginário individual e coletivo.

Na sua incessante busca de objetividade e conhecimento, ciente que aquela nunca se apresentará como total e absoluta, o homem, precisamente porque é homem e não consegue abolir as suas pulsões mais primitivas, assume-se como um ser racional, mas sensível, que constrói a sua identidade pensando e sentindo o mundo, em permanente tensão, numa luta interior sem vencedores nem vencidos. No entanto, o que sobra em profundidade e integração do ser a

esse binómio pensamento-sentimento falta-lhe em força centrífuga e capacidade criadora. A racionalidade, tal como a encaramos nos nossos dias, é racional, disciplinada, dinâmica, aberta a um possível sempre latente, impelindo o sujeito a antecipar, a desejar e a sonhar novos mundos, a ir além do que já conhece. E, como afirma Paiva (2002: 108), essa racionalidade dinâmica e racional partilha ou estabelece vasos comunicantes com a imaginação. Para criar algo é preciso imaginar. A imaginação tem uma função criadora, faz parte integrante do processo de construção do conhecimento, da criação de algo novo, quer se trate de ciência, de arte, de poesia ou de simples efabulação. Assim, para pensar e compreender a metáfora que é o mundo, o sujeito, seguindo os seus afetos e/ou as suas necessidades, procede a permanentes ajustamentos, estabelece analogias e (re)associações, determina pertinências, altera critérios, descobre novas dinâmicas dentro do todo fechado e ao mesmo tempo aberto, e de que faz parte integrante, que é o próprio universo. Toda esta atividade combinatória, de reelaboração e criação de uma (outra) realidade se deve à imaginação. Assim, mesmo antes de conhecer, o sujeito sonha, pensa e percebe o mundo de acordo com as suas vivências e saberes, inventa-o, torna-o possível e, dessa forma, ultrapassado o nível da percepção imediata, ficam criadas as condições para a interiorização e a construção do real com toda a complexidade de que se reveste.

Esta construção da realidade transformada pela imaginação contribui para o enriquecimento do imaginário, ou melhor, dos imaginários, espaços de pensamentos que se alimentam dessas imagens *deformadas*, que não são senão representações estéticas do mundo que o tempo se ocupa de transformar. Se, na infância, se materializa em jogos simbólicos, nos jovens e nos adultos, a imaginação evolui para uma dimensão mais pensada, mais racionalizada, para um pensamento criativo com papel relevante na resolução de problemas e na forma de ser e estar no mundo de cada indivíduo. Como afirma Georges Jean (1991: 23), «a imaginação constitui um dos elementos [...] de estruturação progressiva do indivíduo em todas as suas dimensões enquanto pessoa humana» e um fator determinante no desenvolvimento de um pensamento inteligente e criativo que promove a consciência de si e das coisas do mundo de hoje,

contribuindo, como defende Vigotsky (2009), para o equilíbrio psicossocial do sujeito, para uma integração plena e solidária na sociedade, numa palavra, para a felicidade. Furtado (1992: 76-78) comunga desta ideia de criatividade ao serviço de uma sociedade mais solidária e feliz:

*O desafio que se coloca no umbral do século XXI é nada menos do que mudar o curso da civilização, deslocar o seu eixo da lógica dos meios ao serviço da acumulação, num curto horizonte de tempo, para uma lógica dos fins em função do bem-estar social, do exercício da liberdade e da cooperação entre os povos. (...) O objetivo deixaria de ser a reprodução dos padrões de consumo das minorias abastadas para ser a satisfação das necessidades fundamentais do conjunto da população e a educação concebida como desenvolvimento das potencialidades humanas nos planos ético, estético e da ação solidária. A criatividade humana (...) seria dirigida para a busca da felicidade, esta entendida como a realização das potencialidades e aspirações dos indivíduos e das comunidades vivendo solidariamente.*

Como fonte inesgotável de cultura, como força dinâmica e divergente, espaço de liberdade e de possibilidades, a poesia consubstancia-se em energia criativa do imaginário que fecunda o pensamento e a criatividade do sujeito cognoscente. E, com a complexidade que enforma o mundo de hoje, a criatividade tem todas as condições para atingir níveis inusitados pois, como reforça Vigotsky (2009), o desejo de criar é inversamente proporcional à simplicidade do meio ambiente. Numa sociedade da informação e da comunicação, a criatividade assume-se como requisito básico na transformação da informação em conhecimento, interagindo com a capacidade de improviso, com a motivação intrínseca e com a aprendizagem significativa. O conhecimento resulta de uma gestão criativa da informação, isto é, a informação transforma-se em conhecimento criativo pela ação do pensamento, (Oliveira, 2004: 64), de um cruzamento dinâmico de vários tipos de inteligência (seja ela concreta ou abstrata) e de um sem número de destrezas de pensamento como memória, observação, ordenação, comparação, interpretação, classificação, avaliação, análise e síntese, dedução e indução, inferição, aplicação. Todas estas



capacidades são potenciadas pela poesia que se evidencia pela forma como ensina o sujeito a pensar e a não pensar, a sentir e a deixar de sentir, não menos relevante é o seu poder de provocar e disciplinar a imaginação, de despertar a criatividade, enfim, de ensinar a transpor a linha que une e separa a realidade da fantasia e o aqui e agora de um amanhã e além. Trata-se, acima de tudo, de pensar racionalmente na procura do novo, do diferente, do aparente *non sense*, de molde a flexibilizar e revitalizar o pensamento, ou seja, de, através da poesia, aprender a pensar de outra forma. De facto, a poesia, com todo o poder de evocação de imagens visuais e auditivas e de outras sensações, poder esse conferido pela sonoridade e musicalidade das palavras, promove a associação de ideias, a analogia e a composição de núcleos imagéticos, dando novos pensamentos ao pensamento.

Na verdade, a palavra poética desenha o mundo cuja imagem verbaliza o mito do homem moderno. Numa sociedade fortemente mediática, é, de facto, a imagem que domina, surgindo, muitas vezes, como expressão simbólica dos mitos de hoje – mito do progresso, da liberdade plena, de uma sociedade equitativa, do corpo perfeito, do herói-modelo, entre outros – de que o homem se serve para dar sentido à sua própria vida. E se o sujeito se aprende e apreende através da poesia, se capta a vida e o mundo conjugando o pensar e o sentir, não o faz partindo de um nada, de um vazio de forma e de conteúdo. Como defende Bosi (1977), toda a imagem parte de um corpo e se transforma em palavra, criando uma espécie de limbo entre o corpo e o objeto, espaço de infindáveis analogias, de percepções plurais que não se fundem, mas se entrecruzam, de procura das relações mais conseguidas entre significantes e significados. E cada significado é gerado por uma multiplicidade de significantes que, em estreita relação com o sujeito, num dado tempo e espaço, jogam entre si, combinando o real com o não real, o presente com o ausente, o próximo com o distante, o passado com o presente ou com a potencialidade de um futuro.

Na poesia, o jogo semiótico reveste-se de uma ainda maior complexidade, tendo em conta que a linguagem, enquanto forma e conteúdo, se aproxima mais do conteúdo no pensamento científico e da forma no pensamento poético. E o

poema tem a particularidade de jogar com a forma do sentido e o sentido da forma. Por outro lado, a não linearidade da poesia, a rutura com a norma, a abertura ao transitório, ao excesso, ao interdito, ao sem-forma faz dela um espaço privilegiado de imagens, de figuras, de símbolos que alimentam o imaginário, exprimindo a visão do mundo de um sujeito individual, social e cultural. Como refere Sumares (1986: 10), a imaginação é ativada em todos os momentos porque se insere «na estruturação metafórica e simbólica da realidade cultural do homem, contribuindo não apenas no fazer e refazer dela, mas também no ver cognitivo que aumenta a consciência». Na verdade, é transformando a imagem em símbolo que o sujeito cria sentido para tudo o que a sua consciência não consegue tornar presente no espírito, de forma direta. Ao apelar à imaginação simbólica, o indivíduo transfigura uma representação concreta através de um sentido abstrato, ou seja, atribui à imagem um sentido e uma significação que vão além da percepção imediata. Deste modo, ao estimular a imaginação e o pensamento simbólico, a poesia supera as limitações de um pensamento arbitrário e descontínuo, conjugando-o com as infinitas formas de sentir o mundo, em toda a sua complexidade, tornando-o mais eficiente e intrinsecamente humano e permitindo ao sujeito conhecer a vida e o mundo de uma forma que vai além da própria linguagem.

Em suma, com o acesso facilitado a todos os domínios do saber, o pensamento criativo encontra terreno fértil para se desenvolver e a poesia, pelo seu poder de despertar emoções, pode constituir, precisamente, a luz necessária para gerar vida e dinamismo ao potencial inteligente e criativo de cada sujeito. Aberta a todos os possíveis, através da metáfora, do infindável jogo de palavras e sons, a poesia ensina a pensar o mundo sem os limites do próprio mundo, num infinito reencontro e re-conhecimento, de que fala Steiner (1993) que a um tempo nos situa no presente e nos projeta para o futuro. Na era das tecnologias, a imaginação, estimulando o fenómeno criativo e abrindo portas a novos sentidos, assume uma importância crescente no equilíbrio bio-sócio-afetivo do sujeito e na relação que estabelece com os outros e com um mundo não linear em que a ordem natural das coisas se reveste de uma profunda complexidade e diversidade, de enigma e incerteza. Como defende Steiner (1993: 53), torna-se

indispensável, através da exploração dos «limites da linguagem» referentes a determinadas «ordens de sentido» e através de «uma reflexão sobre o Logos e sobre a palavra», uma aproximação às «exigências imediatas do mistério» na criação artística, de forma a atingir uma outra compreensão do «encontro com a experiência imediata» e da «transcendência da dimensão estética».

A poesia, singular e, ao mesmo tempo, plural, elo de ligação entre o real e o imaginário, traduz o pensamento de um homem que explora, interpreta e se apropria do mundo, pela e na linguagem, partilhando-o à medida de cada leitor que, na intimidade do ser, o torna seu, único, irrepetível. Despertando a imaginação e fecundando os imaginários do sujeito, estimulando-lhe a capacidade de destringer o significado do significante e o pensamento simbólico, a poesia assume-se como motor do pensamento inteligente e criativo, como espelho do mundo, como forma de acesso à dimensão intemporal da humanidade. Ao metamorfosear o real e despertar a imaginação, ao ensinar a pensar de forma diferente, a poesia transforma a visão do mundo do próprio leitor, aduzindo-lhe conhecimento de si e do que o rodeia, permitindo-lhe crescer enquanto pessoa e ser inteligente, conferindo-lhe o poder de transformar o mundo e de o encarar de uma forma mais otimista e prospetiva, pacificando de algum modo a eterna angústia da condição humana.

### **3.3. Entre o pensar e o sentir – o papel da escola**

A poesia ensina a pensar e é na escola, essencialmente, que se aprende a poesia. A questão que se coloca centra-se na posição da escola face ao lugar da poesia na formação das crianças e jovens de hoje. Como já vimos anteriormente, o texto poético está presente em todos os programas de Português do Ensino Básico e Secundário, quer se trate de cursos de cariz científico-humanístico ou técnico-profissional. De facto, a escola, como espaço natural de pensamentos e afetos, na sua missão de formação global do sujeito (fazendo-o participar num trabalho multidisciplinar, coletivo e responsável e respondendo, deste modo, ao que a sociedade espera dela) , procura evitar a racionalização excessiva do sentir

e do pensar nos processos de ensino e aprendizagem, tentando conciliar os princípios humanistas que sempre a caracterizaram e adaptando-se a uma nova realidade encarada e reproduzida, segundo uma concepção marcadamente científica e tecnológica. Este dilema, esta aparente contradição, exige da escola uma reflexão crítica profunda, um diálogo permanente, um processo dialético que lhe permita, por um lado, acompanhar a evolução tecnológica e, por outro, proporcionar a experiência cultural, defender os valores humanos, a liberdade individual, a razão crítica e humanizada, a solidariedade, as emoções e os afetos, o direito de ser único e diferente. Deste modo, a escola dá o seu contributo para um necessário e saudável contrapoder das tecnologias e dos media em geral, com tudo o que representam de massificação e globalização, rumo a um equilíbrio justo e sustentável entre a sociedade e o indivíduo, entre o mundo e o Homem.

Nesse sentido, para que o sujeito possa atingir o desejável patamar de equilíbrio, de felicidade e de integridade, a escola procura desempenhar o seu papel na construção do conhecimento e na formação global do mesmo sujeito, promovendo um conhecimento holístico, um pensamento complexo que abranja os fenómenos como um todo, sustentado por um método que permita ao homem sentir-se como parte do universo onde tudo se inter-relaciona. De facto, o mundo não se caracteriza pela linearidade e a ordem natural das coisas reveste-se de uma profunda complexidade repleta de dissemelhança, de enigma e de incerteza de que nem mesmo as ciências ditas exatas, que fazem parte dos currículos, se conseguem libertar. Na verdade, não é possível dissociar o sujeito do conhecimento, o observador do objeto observado, o Homem do mundo. A escola mostra o mundo da ciência e da técnica, do objetivo e do factual e, concomitantemente, procura que o sujeito compreenda que o mundo é como nós o vemos e porque nós o vemos e que cada um é e vê o mundo à sua maneira e à medida do seu desejo.

Deste modo, o sujeito vê-se perante um mundo que não é o mundo, mas apenas o seu mundo. Não um mundo objetivo, não um mundo social, mas o mundo do confronto intersubjetivo, cognitivo e afetivo com os outros que revela ao sujeito as suas fragilidades e lhe mostra que a sua verdade coexiste com a

verdade do outro e que há um espaço de fronteira em que essas verdades interagem e se fundem dando origem a uma verdade outra, mais depurada, mais substancial.

Nesse sentido, procura-se que a escola ensine a pensar, a resolver situações-problema, a utilizar o que já se sabe na construção do que há ainda a saber. Do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do geral para o particular, o sujeito aprendente vai desenvolvendo esquemas mentais que o ajudam a compreender o mundo que o rodeia e a ser agente ativo na construção do seu próprio conhecimento. A poesia, que encontra na escola um lugar privilegiado de exploração e divulgação, poderá constituir um espaço de conciliação entre a dimensão estética (irracional e subjetiva) e a dimensão técnico-científica (racional e objetiva) contribuindo para a libertação da escola da hegemonia da racionalização em que se fundamenta o paradigma clássico de fragmentação do real. A poesia, enquanto atividade criadora de linguagem e de cultura, potencia as possibilidades expressivas da língua rompendo com a norma linguística, com os limites estabelecidos e com tudo o que se apresenta pré-formatado, cristalizado e/ou imutável. Aí reside, como já vimos, todo o seu potencial holístico que lhe permite assumir-se, ela própria, como norma na construção do ser, do saber e do pensar. Através dela, desenvolvem-se em simultâneo a capacidade de reflexão, a sensibilidade, a imaginação e o gosto artístico. Na sua relação semiótica com a Língua e a arte, a poesia assume-se como fonte inesgotável de prazer estético e de saber, um saber que também é fruto de uma experiência sensorial, que é cultura, conhecimento e Arte.

Espera-se, pois, que a escola proporcione acesso à ciência com todo o rigor e previsibilidade que a caracteriza, mas espera-se também que desempenhe o seu papel de promover no sujeito a reflexão crítica, o espírito aberto, a predisposição para a procura do erro, do imprevisível, do inefável, do imensurável, na consciência de que a evidência e a coerência se podem transformar em dúvida, em interrogação, e que é esse questionamento constante que pode conduzir à compreensão cabal dos fenómenos. A escola também abre portas à imaginação que joga aqui um papel relevante na representação do

possível, quer se trate da resolução de um problema matemático quer da análise metafórica de um poema, permitindo ao sujeito ir além da percepção imediata. Transformando em palavras as imagens que germinam no imaginário, o sujeito interioriza o real de forma dinâmica e sem compartimentações estanques. A escola procura criar condições para que o sujeito se apodere da liberdade, da «liberdade que o pensar promete: de criar, de sempre transcender, de retomar em origem o caminho. A liberdade de permanecer em dúvida, de dizer ou de silenciar» (Pereira, 2007: 182). E desta forma, o que perde em previsibilidade e em razão analítica e instrumental ganha o sujeito em humanidade.

Na realidade, a manutenção da humanidade constitui, de per si, uma finalidade intrínseca ao homem e que a escola, naturalmente, assume como sua também. Assim, uma conceção mais aberta e polissémica de apreensão e compreensão do real, assente numa racionalidade tecnológica que integre uma racionalidade poética, de forma complementar e holística, poderá constituir um contributo relevante para uma maior humanização. Ao transpor a fratura entre a razão, a sensibilidade e a imaginação, a racionalidade poética assenta os seus alicerces na força da razão criadora e num pensamento-sentimento, de dimensão espiritual, que se concretiza por dentro da própria língua e da cultura, e lhe confere uma logicidade “maior”, atingindo patamares superiores da realidade e dilatando o sentido da verdade. A poesia exige do sujeito que jogue com a expressão estética da racionalidade, impondo-lhe uma forma diferente de pensar, uma entrega total, um desprendimento do real, do factual, do objetivo, do imediato, proporcionando-lhe outras formas de equacionar o mundo e a existência (do eu enquanto outro e do outro enquanto eu), fruto de uma ampliação do pensamento concetual e de uma maior autoconsciência.

Em suma, a escola chama a si o desenvolvimento humano e a realização das potencialidades e aspirações dos indivíduos, o ensinar a pensar e a pensar-se, a conhecer-se e a conhecer os outros, a vida e o mundo. Ao proporcionar o contacto com a poesia e ao proporcionar a conjugação do poético com o tecnológico, a escola está a contribuir para a formação não apenas de cidadãos mais aptos e mais eficientes na resolução de problemas do quotidiano, mas ainda

e, essencialmente, para a formação de pessoas capazes de dar rumo à sua existência, mais humanas, mais livres, mais atentas, mais confiantes que não terão medo de agir e de sentir, de escolher e de mudar, de errar e de aprender, de pensar e de sonhar, numa busca permanente de equilíbrio entre o individual e o coletivo.

## **Capítulo 2 – O contributo das tecnologias no ensino e na aprendizagem do texto poético – entre a escola do presente e a escola do futuro**

### **1. Introdução**

Sabendo que o futuro começa hoje, isso significa que a escola está a formar as crianças e os jovens que constituem o capital humano da sociedade do futuro que se espera mais próspera, mais justa e mais solidária. Trata-se de uma geração de nativos digitais<sup>2</sup> que dependem já das tecnologias para conseguirem funcionar no complexo e incerto mundo que os envolve. A sua formação está dependente de uma escola que os auxilie a enfrentar os desafios desta nova era, com os recursos humanos, físicos e tecnológicos mais adequados e os processos e metodologias mais eficazes. No entanto, existe ainda um longo caminho a percorrer, muitos obstáculos (de ordem política, socioeconómica e cultural) e algumas resistências a ultrapassar. A escola vai abrir portas a um mundo que ainda não é o seu, na assunção de que as TIC constituem uma mais-valia significativa para a obtenção de melhores resultados no desenvolvimento de

---

<sup>2</sup> Expressão criada por Kathleen Tyner (1998) e retomada pelo norte-americano Marc Prensky, em 2001 (*Digital Natives Digital Immigrants*. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro), para designar aqueles que nasceram a partir da década de 80 e que cresceram a utilizar tecnologias no seu dia a dia (telemóvel, mp3, computador, Internet, jogos digitais, iPod, iPhone...). Bennett, S.; Maton, K.; Kervin, L. (2008) debruçam-se sobre este conceito em *The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence*. British Journal of Educational Technology 39 (5): 775-786, tal como Palfrey, John; Gasser, Urs (2008), em *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*, Basic Books. Também em 2008, numa conferência internacional da OCDE, (*New Millennium Learners*. Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners, *OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy"*, 15-16 Maio 2008 Paris) fala-se em *New Millennium Learners*, ainda que, nas conclusões da mesma conferência, se considere que a expressão seria mais legítima se o acesso às tecnologias, por parte das crianças e jovens, fosse o mesmo para todos e em todos os países.

capacidades, saberes e atitudes e na obtenção de um maior sucesso escolar e educativo. O apetrechamento informático e a aposta na formação dos professores são prova disso e têm vindo a contribuir para uma maior capacitação na área das TIC e para alguma reflexão sobre a sua aplicabilidade e integração nos currículos e os seus reais efeitos no processo de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, os estudos efetuados neste âmbito, nomeadamente a investigação-ação com utilização das TIC, levada a cabo por alguns professores, constituem um estímulo e um ponto de partida para um aproveitamento efetivo e produtivo das potencialidades didáticas das mais diversas ferramentas tecnológicas, criadas e a criar, e um incentivo à partilha de ideias e materiais. É o caso da criação e utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)<sup>3</sup>, em que o aluno, autonomamente, seleciona, estabelece relações e transforma a informação obtida e, com base nos saberes prévios, constrói novas ideias e novos conhecimentos, integrando-os nas estruturas cognitivas e referenciais simbólicos que possui.

De facto, encontram-se já bastantes exemplos de boas práticas, em que as tecnologias conduziram à diversificação de estratégias metodológicas e formas de comunicação, traduzindo uma cultura de inovação, de investigação e de desenvolvimento centradas no aluno. Mau grado as resistências de um sistema educativo tradicionalmente conservador, indolente e avesso a mudanças significativas, a escola de hoje vai preparando o futuro, na convicção de que a integração plena das TIC será trabalhosa e incerta, mas inevitável. Passo a passo, ainda que a um ritmo que não acompanha a exponencial evolução das TIC, a tecnologia vai entrando na sala de aula e ganhando terreno de forma irreversível e em todas as disciplinas, das ciências mais exatas às ciências mais humanas, passando por todo o tipo de expressões. Se, no que respeita ao ensino e aprendizagem das ciências ditas exatas, a relação parece perfeitamente natural e consensual, em relação às restantes disciplinas, o processo de integração das TIC não parece assim tão óbvio, nomeadamente no ensino da literatura e, de

---

<sup>3</sup> Debruçamo-nos detalhadamente sobre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), na Parte II.



forma particular, no ensino do texto poético, por si só envolto em múltiplas interrogações, como veremos mais tarde. Daí que este trabalho procure mostrar o que se pode fazer com as tecnologias, em termos didáticos e apenas com conhecimentos básicos de informática, promovendo a utilização das TIC<sup>4</sup> e contribuindo, de algum modo, para a desmistificação do ensino da poesia e para a construção da escola do futuro. Mesmo não se sabendo exatamente que escola será essa, tudo parece apontar para uma escola fortemente tecnológica, interativa e global.

## **2. Tecnologias, sociedade e educação – entre o desejo e a necessidade**

### **2.1. Entre o tempo e o espaço**

Muito naturalmente, fala-se hoje de um mundo novo, de uma nova era, como se tivéssemos dado um salto no tempo e quiséssemos apagar um passado que quase nos desconforta e embaraça. Na verdade, parece que o mundo sofreu alterações profundas num espaço de tempo extremamente curto, ao contrário do que a História nos tinha ensinado até agora. Vivemos um presente que é já futuro e tendemos a encarar o passado apenas como uma página virada e só retomada por pura nostalgia. De facto, a transformação vertiginosa da sociedade atual – mudam as relações de poder, o modo como encaramos a vida, a maneira como estabelecemos comunicação e nos relacionamos com nós mesmos e com os outros, as formas de produção – fruto, nomeadamente, do impacte das tecnologias, não pode deixar de ter repercussões diretas na conceção de espaço e tempo, de ser e de pensar.

---

<sup>4</sup> Quando nos referimos às TIC, e tendo em conta a permanente e célere evolução, o acréscimo recorrente de novas ferramentas, serviços e potencialidades, fazemo-lo de forma abrangente, i.e., enquanto tecnologias que pressupõem meios informáticos (conjunto de técnicas, desenvolvimento e dispositivos avançados), centralidade da informação (armazenamento, processamento e transmissão de dados), multimédia, interatividade e comunicação síncrona e assíncrona, com carácter inovador e criativo, indo, assim, além do âmbito educativo e sintetizando os aspetos essenciais de outras designações que vão surgindo, tais como Novas Tecnologias, Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação, Tecnologias de Informação e de Comunicação em Educação, Tecnologias da Aprendizagem e do Conhecimento, Tecnologias de Informação.

Na realidade, o mundo tende a tornar-se intemporal, imaterial e global, transformando a noção de espaço e de tempo e, conseqüentemente, os padrões sociais, a representação da realidade e das coisas, a forma como os sujeitos se relacionam consigo próprios e com os outros. Como refere Castels:

*«O espaço de fluxos na era da informação domina o espaço de lugares das culturas das pessoas, o tempo atemporal supera a lógica do tempo cronológico da era industrial. A tecnologia reduz o tempo a alguns instantes aleatórios e desarticula a sequência da sociedade e o desenvolvimento da história»* (Castels, 2007: 479).

O paradigma da transformação ganha, assim, uma importância crescente pois parece conduzir à antecipação ou mesmo à precipitação do futuro, de um modo quase natural. O mundo tende, pois, a tornar-se intemporal, imaterial e mais abstrato. A ficção científica passa a ser como que a visão antecipada do futuro e tornam-se mais ténues os contornos entre realidade e não realidade. Efemeridade, incerteza, incontrol, inespacialidade envolvem os fenómenos e geram desafio e mudança, levando a que palavras como inovação e criatividade se assumam como palavras-chave no desenvolvimento do sujeito e da sociedade e façam emergir uma nova racionalidade, uma outra forma de viver e pensar o mundo que se assume naturalmente instável, mas permanentemente à procura de equilíbrio.

## **2.2. Entre o passado e o direito ao futuro**

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) constituem, consensualmente, um dos mais poderosos impulsores de mudança na sociedade atual, com reflexos culturais, políticos e socioeconómicos permanentes e imparáveis. O conhecimento assume-se como um fator decisivo para o progresso social e económico. Em 1997, publica-se o *Livro Verde para a Sociedade da Informação* em Portugal em que se reconhece e se valoriza uma nova era, a era da informação e das redes digitais definida da seguinte forma:

*Modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na atividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais. (Livro Verde para a Sociedade da Informação, 1997: 9).*

Apesar da falta de equidade no acesso à informação e às tecnologias e do risco de exclusão social, verificaram-se, entretanto, progressos significativos. Segundo o relatório do Instituto Nacional de Estatística (INE), de 2012, mais de 60% dos portugueses, entre os 16 e os 74 anos, já possui computador e banda larga, percentagem que atinge os 99% no que se refere à população estudantil. Por outro lado, Portugal tem mais telemóveis ativos que habitantes, o que, por si só, representa uma adesão maciça às tecnologias e ao poder que lhes está subjacente. Mas o que significará esta presença maciça das TIC na sociedade de hoje?

Na verdade, a promoção do acesso generalizado à infoalfabetização e à infocompetência, objetivo primordial do *Livro Verde da Informação* (1997), é um objetivo a atingir numa sociedade que se pretende democrática e voltada para o futuro, na certeza de que, cada vez mais, o poder político, económico e social e a própria cultura dependem do acesso às tecnologias. Para os jovens, trata-se já de uma relação natural, de pura convivialidade, dado que nasceram na era da informação e da comunicação e, ainda, porque possuem um nível de escolarização mais elevado. Trata-se, acima de tudo, de uma porta aberta à participação ativa na sociedade, mediada pelas TIC, ao acesso livre à informação, à partilha e à interação, à construção (criativa) do conhecimento. Ficam de fora os que, por razões de ordem pessoal, social ou económica não tiveram acesso ao conhecimento e/ou não foram capazes de se adaptar às TIC no seu quotidiano, não apenas dos que são analfabetos (literais ou funcionais), mas também dos que não souberam integrar os novos suportes, os novos processos de leitura e escrita, a multiplicidade de linguagens, capacidades e competências que envolvem o mundo tecnológico.

Como refere Área (2008), hoje fala-se de multianalfabetismo, daqueles que não dominam a tecnologia, que não fazem um uso inteligente da informação, que não sabem comunicar através dos meios digitais, que não desenvolveram atitudes e valores éticos sobre a ação. Estes potenciais *infoexcluídos* terão cada vez mais dificuldades em aceder ao mercado laboral e em integrar-se socialmente. Neste caso, e no que concerne à formação em TIC, a escola assume também a responsabilidade na educação de adultos, preparando estes multianalfabetos para um uso inteligente e produtivo das TIC, para uma cidadania ativa e um contínuo aprender a viver juntos numa sociedade em rede, tal como está consignado no *Livro Verde para a Sociedade da Informação*: «a escola desempenha um papel fundamental em todo o processo de formação de cidadãos aptos para a sociedade da informação e deverá ser um dos principais focos de intervenção para se garantir um caminho seguro e sólido para o futuro» (1997: 43).

As tecnologias representam ainda uma mais-valia imprescindível para a qualidade de vida dos cidadãos com deficiência favorecendo a comunicação, a aprendizagem, a concentração, a expressão de sentimentos e a estimulação sensorial. Alguma desta tecnologia (hardware e software específicos para indivíduos com deficiência) já é utilizada na escola que tenta cumprir a sua função de inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento cognitivo e à comunicação intrapessoal. Um melhor apetrechamento das escolas, uma formação dos docentes em TIC direcionada para o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência (crianças, jovens e adultos) e a criação de novos materiais pedagógico-didáticos digitais poderão contribuir decisivamente para um maior desenvolvimento global, uma maior autoestima, uma autonomia efetiva e uma melhor integração e participação destes cidadãos, na sociedade.

### 3. As tecnologias e a Educação – entre o resistir e o mudar

As TIC ocupam um espaço incontestável na sociedade e o seu crescimento exponencial ditará o *modus vivendi* das gerações vindouras (Castells, 1999; Johnson, 2001; Cabero, 2003; Friedman, 2006; Reis, 2008). Questionam-se os modelos, desvaloriza-se a memória e o presente torna-se um permanente projeto de futuro sustentado pela informação e pela comunicação e totalmente dependente das tecnologias. Como vimos anteriormente, nesta nova sociedade, que se assume *naturalmente* instável, a inovação e a criatividade constituem pedras basilares na construção do futuro fazendo emergir uma nova racionalidade a que a escola não pode ficar indiferente. Como afirma Lévy (1999: 157), «trabalhar hoje equivale cada vez mais a aprender a transmitir saberes e produzir conhecimentos. (...) O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções cognitivas humanas».

A influência das tecnologias no mundo social, profissional e pessoal tem vindo a contribuir, entre outros aspetos, para a simplificação e otimização de processos e para a resolução de problemas (Cabero & Roman, 2006; Friedman, 2006), praticamente em todas as áreas, nomeadamente na indústria, no comércio, na agricultura, na saúde, na justiça e na educação. Apesar da sua generalização, rapidamente percebemos que as tecnologias por si só não modificam a realidade e que são necessários novos processos, novas mentalidades, novas formas de ser, estar, pensar e agir, e que é preciso dar tempo ao tempo para gerar a eficácia e a eficiência que proporcionem harmonia e equilíbrio a um mundo em tão célere transformação. Oliveira (2004a: 64) fala da necessidade de uma *alfabetização informacional* que «envolve e implica a aprendizagem básica de linguagens sistematizadas e das tecnologias a elas associadas e a implementação de metodologias de trabalho no quadro dos modelos de processamento da informação». Segundo a autora, essa *alfabetização informacional* está intimamente associada a duas competências estruturadoras – a atitude crítica e a capacidade de tomar decisões, essenciais para atingir o objetivo primordial: aprender a aprender, não no sentido de aprender apenas a obter informação, mas a aprender a transformar todo o

manancial de informação disponibilizado pelas TIC, enquanto instrumento de desenvolvimento cognitivo, em conhecimento mobilizável e gerador de participação ativa e edificadora de uma sociedade mais justa e solidária e de um mundo melhor.

Será esse, precisamente, o papel da escola – ensinar a aprender a aprender. No entanto, conservadora por tradição, a escola tarda em adaptar-se de forma clara e efetiva aos novos tempos, reproduzindo, de certa forma, os condicionalismos sociais e as dificuldades que fazem esmorecer eventuais desejos de mudança; tendendo a resistir, agarrando-se a um passado com espaços e tempos bem definidos e a modelos “com provas dadas” que fizeram dela o baluarte da cultura e do conhecimento ao longo de gerações e gerações; ficando expectante, correndo assim o risco de entrar em crise e de ver descredibilizada, num curto espaço de tempo, toda uma reputação que levou séculos a construir e a consolidar.

O poder e a importância das TIC na vida dos cidadãos assumem, porém, tal dimensão que a escola, enquanto organização social, acabará, inevitavelmente, por se ver obrigada a renovar e a inovar estratégias e processos sob pena de se tornar uma escola hermética, obsoleta, desmotivadora e mesmo inútil para a grande maioria dos seus atores. Defende-se uma escola inclusiva, que preconize a igualdade de oportunidades, onde todos tenham identidade e voz e aprendam e participem na construção de um mundo em permanente mutação. Ora o individual e o coletivo assumem, hoje, novos significados, as relações humanas transformaram-se e a preparação das crianças e jovens *para a vida* tornou-se diferente, porque a própria vida adquiriu outros sentidos. O novo paradigma exige novas formas de aprender e de ensinar, novas capacidades e competências, diversificação de recursos, vivência de experiências diferenciadas e utilização das TIC, de modo a desenvolver a capacidade de pensar, de se expressar, de encontrar soluções para (novos) problemas, de satisfazer novas necessidades e de tomar decisões, quer em contextos recorrentes quer em situações novas e inesperadas.

A comunicação à escala global e o acesso fácil a qualquer tipo de informação têm reflexos nas formas de ser e estar do sujeito que procura tornar-se, concomitantemente, diferente e igual, adaptando formas de ser, de estar e de pensar aos recorrentes novos contextos que se lhe deparam. De facto, a relevância da dimensão sociológica na escola adquire hoje maiores contornos, com valorização crescente das atitudes e dos comportamentos e dum relacionamento equilibrado e *natural* do sujeito consigo próprio, com os outros e com as coisas do mundo. A escola vê-se confrontada com um novo perfil do aluno que, a par do desenvolvimento das tecnologias e da sociedade, se transforma e se distancia do que a escola tradicionalmente tem para oferecer, com repercussões na forma como alunos e professores se relacionam com ela e ainda no sucesso escolar. Se é opinião generalizada que as tecnologias contribuem para o desenvolvimento da comunicação, da difusão da informação e mesmo da aquisição de conhecimento fora do espaço físico da escola, criam-se naturalmente legítimas expectativas face aos benefícios de uma ação pedagógica centrada nas TIC, com os múltiplos suportes e as múltiplas linguagens que as envolvem – nomeadamente numa aproximação da realidade da vida e do mundo; na melhoria e homogeneização dos resultados da aprendizagem; na concretização de aulas mais atrativas e na facilitação do trabalho do professor, tendo sempre em vista a produção de sentido e a construção de conhecimento.

Se a escola revela dificuldades em acompanhar o ritmo da evolução das tecnologias, os seus principais atores – as crianças e os jovens, nativos digitais – pelo contrário, mostram-se sempre prontos para absorverem qualquer novidade tecnológica. A denominada tecnologia educativa, que visa a obtenção de melhores resultados através da utilização e gestão de recursos e processos tecnológicos adequados, tem vindo a ser integrada aos poucos, sem contudo conseguir acompanhar o ritmo da evolução das tecnologias, o que dificulta a conceção, a aplicação e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem tal como hoje os entendemos. Apesar dos obstáculos, a introdução e a mediação das TIC no ensino – encarada como modelo interpretativo e relacional de apropriação dos conhecimentos (Jacquinot & Meunier, 1999), entre o aluno e o objeto ensinado e entre o aluno e os outros – tornou-se determinante na

construção de ferramentas (enquanto conjugação eficaz das inteligências e das imaginações humanas, como diz Lévy) e na transposição didática do saber, produzindo mudanças a vários níveis, nomeadamente na modificação dos modelos e das representações tradicionais do que é ensinar e aprender, com repercussão direta nas práticas. De facto, toda a panóplia de suportes e recursos que as tecnologias disponibilizam, sobretudo depois do aparecimento da Web 2.0, aliada a alguma formação entretanto adquirida e, ainda, a implementação do Plano Tecnológico da Educação (2007)<sup>5</sup> permitiu aos professores, dentro das possibilidades logísticas que a escola lhes oferece, começarem a tentar conceber e a experimentar materiais pedagógico-didáticos e a constatarem as potencialidades das tecnologias na motivação e autonomia dos alunos e na consecução dos objetivos.

Contudo, a utilização generalizada das TIC no espaço da sala de aula, está longe de ser uma realidade. Desde logo porque a Web 2.0 alterou as formas de produção, de informação e de conhecimento e exige competências de informação e literacias críticas e reflexivas (Selwyn, 2011), quer por docentes quer por discentes, que precisam de tempo e de espaço para se desenvolverem. As redes sociais (de docentes e não só) e as comunidades de prática, que visam a partilha, a colaboração e a cooperação dos intervenientes, parecem desempenhar, neste sentido, um papel importante, além de quebrarem resistências e promoverem a motivação e a criatividade. (Jorge, 2012; Brouwer et al, 2012; Hur & Brush, 2009; Hargreaves (2003); Wenger, 2000). A inclusão da Internet na Educação permite a utilização didática dos seus inúmeros recursos (motor de pesquisa, fórum, blogue, chat, correio eletrónico, wiki...), reduzindo significativamente as limitações temporais e espaciais, facilitando a comunicação (síncrona e assíncrona) dos sujeitos, a gestão e partilha do conhecimento e a autoformação. A construção e utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, de que falaremos mais tarde, conjugando essas e outras ferramentas e promovendo a interatividade, constituem porventura o embrião do que será o suporte do processo de ensino e

---

<sup>5</sup> O relatório de resultados e recomendações do Observatório do Plano Tecnológico da Educação (Carneiro, Melo, Lopes, Lis & Carvalho, 2010) revela o esforço desenvolvido para proporcionar melhores condições de acesso aos equipamentos, infraestruturas e redes de computadores, por parte dos professores.



aprendizagem do futuro, sobretudo se pensarmos no que a ansiada Web 3.0, mais ampla e eficaz, uma Web *semântica*, *inteligente*, que organiza e estrutura os conteúdos, poderá trazer para a educação. Na realidade, a Web 3.0, segundo Reis (2008), dará origem a uma nova geração de ensino, pois possibilitará a sistematização de aspetos metodológicos e tecnológicos, dando resposta, de forma rápida e simples às questões colocadas pelos utilizadores e facilitando a partilha global e transformação da informação em conhecimento.

Na realidade, são inúmeras as vantagens, amplamente reconhecidas, que as tecnologias têm para oferecer em termos de Educação não só ao cidadão comum, numa lógica de educação ao longo da vida, mas especialmente às crianças e aos jovens de hoje que a escola procura formar e preparar para o futuro. Além de os motivarem, de lhes atraírem a atenção e de estimularem a aprendizagem, aproximando a escola dos seus mundos, as TIC facilitam a transmissão e estruturação da informação; desenvolvem a memória, individual e coletiva; estimulam novas aprendizagens; eliminam barreiras espaço-temporais entre alunos e professores; favorecem a aprendizagem cooperativa, a autonomia e a individualização do ensino; oferecem *feedback* e avaliação imediata; promovem a comunicação entre os diferentes atores; fomentam a interação, interatividade e a interconexão; facilitam a comunicação, aprendizagem e interação dos alunos com necessidades educativas especiais (Cabalero, 2002). Podemos acrescentar que as TIC oferecem um espaço privilegiado de apoio à inteligência coletiva (de que fala Lévy), e ao desenvolvimento de um pensar em rede. De facto, uma das grandes virtualidades da cibercultura é a possibilidade de interação e de cruzamento, de forma reticular e dinâmica, de temas, linguagens e meios que promovem a unificação do conhecimento (Pretto, 2011; Castells, 2003, 2005).

Todas estas potencialidades e virtualidades geram, naturalmente, novos modelos e representações de ensino e de aprendizagem e novas práticas, nomeadamente a criação de ambientes de aprendizagem e a concretização de aulas virtuais suportadas por toda a logística necessária que, no futuro, tudo

parece apontar, serão naturalmente e apenas as aulas, como nos mostra o quadro de Ortega Carrillo:

Grado de desarrollo tecnológico del AV	Servicios formativos ofrecidos en función de la interacción y la intercooperación	Equipamiento informático y telemático mínimo necesario para acceder a los servicios
<i>Primera generación</i>	Consulta de documentos en formato texto. Correo electrónico con profesores y alumnos. Envío de documentos en formato texto. Evaluación mediante correo electrónico.	Ordenador personal compatible de bajas prestaciones equipado con módem y conexión telefónica. Programas de tratamiento de textos, bases de datos, hojas de cálculo, graficado, (Office, Corel, Word Perfect, etc. Programas de gestión de correo electrónico (Pegasus Mail, Eudora, etc.).
<i>Segunda generación</i>	Servicios de la anterior generación. Consulta de documentos hipertexto: consulta a bibliotecas electrónicas remotas. Servicio de acceso y envío de ficheros mediante FTP (incluyendo compresión/descompresión de archivos). Servicio de acceso y consulta a bancos de ficheros de texto en formatos especiales. Acceso a listas de correo y foros de discusión telemática. Conversación por teclados con profesores y alumnos (Internet Relay Chatting). Evaluación mediante conversación por teclados.	Ordenador personal multimedia de medianas prestaciones provisto de módem y conexión telefónica (preferible RDSI). Programas anteriormente referenciados. Programas de transferencia de ficheros (FTP). Programas especiales de captura y lectura de ficheros texto: Adobe Acrobat y otros. Programas ojeadores de hipertextos (Netscape, Internet Explorer, etc.). Programas de compresión y descompresión de ficheros (WinZip, ARJ, LZH, etc.). Interfaces de conversación por teclados: Programas de IRC (mIRC y NmmlIRC.zip) y Multi User Dungeons (MUDs).
<i>Tercera generación</i>	Servicios de las dos anteriores generaciones. Audioconferencia digital con profesores y alumnos. Recepción de videos digitales (AVI y MPG). Recepción de emisiones en línea y archivos sonoros digitales (MID y WAV). Evaluación en línea mediante audioconferencia.	Ordenador personal multimedia de medianas prestaciones provisto de módem, micrófono y conexión telefónica de banda ancha (RDSI) provisto de tarjeta de sonido (preferible Full-Duplex) y programas de conversación con voz del tipo Freetel o Iphone. Programas anteriormente referenciados. Programas de conversación por teclados en tiempo real y con mayor privacidad (ICQ). Visualizadores multimedia NetShow y MediaPlayer. Programas de escucha sonora (RealAudio y otros). Compresor y descompresor de ficheros sonoros MP3.
<i>Cuarta generación</i>	Servicios de las tres anteriores generaciones. Videoconferencia con profesores y alumnos (unipunto y multipunto). Compartición de herramientas y equipos informáticos para generar conocimientos. Tutor inteligente. Calendario académico (agenda) inteligente. Acceso a simuladores y videos de realidad virtual. Evaluación inteligente automática. Evaluación mediante videoconferencia o usando interfaces de realidad virtual con intercambio de voz (entrevista oral en línea). Acceso a información académica y a teleformación a través de los sistemas de telefonía móvil WAP y UMTS.	Ordenador personal multimedia de altas prestaciones provisto de módem, micrófono, conexión telefónica de banda ancha (RDSI), cámara de vídeo analógica o digital, dispositivos de captación y reproducción sonora, tarjeta de captura de vídeo e interfaces visualizadores de entornos en 3D (realidad virtual).  Programas anteriormente referenciados.  Programa de gestión de videoconferencia (NetMeeting, CuSeeMe, etc.)  Teléfono móvil de tercera generación (multimedia) WAP y UMTS.

(Quadro n.º 1 – Ortega Carrillo, 1997: 10) Tipificação em função da organização tecnológico-comunicacional)

Podemos verificar a evolução das tecnologias e o seu impacte formativo – quanto maiores são as potencialidades do hardware e do software mais elevada a amplitude formativa, a comunicação e a interação entre os intervenientes. Por outro lado, vão-se transformando os modelos e os modos de ensino e de aprendizagem e os papéis de alunos e professores, sendo estimulada a autonomia individual e a colaboração em grupo, diluindo-se no tempo o carácter transmissivo da primeira geração. Na quarta geração, caracterizada sobretudo pela interatividade, constata-se a utilização sistemática do computador, a par de estratégias de ensino com recurso a suportes multimédia. Os alunos interagem com os conteúdos e obtêm feedback imediato das atividades levadas a cabo.

Se na primeira e segunda gerações, os professores e alunos surgem como consumidores de informação, na terceira e quarta gerações, verifica-se já uma mudança metodológica relevante não só resultado da inserção de multimédia, mas também na construção de conhecimento, mais centrada no aluno e na interação com o grupo (com reflexos na forma de pensar e de agir) e com o professor a assumir não a função de transmissor, mas de facilitador e orientador dessa mesma construção.

Estamos cientes de que estamos ainda longe de atingir as etapas superiores de forma generalizada (Ortega Carrillo aborda já as quinta e sextas gerações) e, em alguns casos, ainda não passamos da primeira geração porque a mudança metodológica ainda não foi operada, apesar de os alunos já criarem os seus conteúdos em formato digital e os enviarem por correio eletrónico, para além de usarem a Internet para pesquisa e partilha de informação. De facto, as TIC são, ainda, encaradas essencialmente como uma notável fonte de recursos, mas com reflexos pouco significativos na maneira de ensinar e de aprender, mostrando que a simples presença do computador na sala de aula não gera mudanças significativas (Paiva, 2002; Piano, 2007; Alves, 2008; Loureiro, Pombo, Barbosa, & Brito, 2010). Aos professores coloca-se o dilema de não saberem bem como ajudar os nativos digitais a construírem conhecimento, que estratégias usarem, que papel desempenharem, dado que, na maior parte dos casos, entraram tarde na era digital, as tecnologias não fizeram parte da sua formação inicial e sedimentaram práticas que não se coadunam com o perfil do aluno dos dias de

hoje e muito menos com as exigências de uma sociedade global que não se compadece com quem fica preso aos modelos do passado. O facto de o apetrechamento das escolas, do ponto de vista informático, não ser ainda suficiente e a falta de condições logísticas para dar resposta a modelos de ensino fortemente assentes nas TIC podem também servir de justificação de alguma resistência de muitos professores às tecnologias e à mudança<sup>6</sup>. No entanto, parece haver unanimidade no reconhecimento dos benefícios inquestionáveis das TIC na Educação e na necessidade de as integrar nos modelos pedagógicos e nas práticas docentes. Ainda que, como afirma Silva & Silva (2001), o processo de integração das TIC na escola surja com algum atraso em relação às dinâmicas sociais, constata-se, como já referimos, indícios de mudança, (Carneiro, Melo, Lopes, Lis & Carvalho, 2010; Alves, 2008; Peralta, H. & Costa, F., 2007; Fernandes, 2006; Moreira et al, 2005 Brito et al, 2004) com algumas experiências entretanto levadas a cabo, uma progressiva abertura e transparência do tempo e do espaço da escola, algum trabalho em rede, a proliferação e partilha de materiais e a divulgação de experiências na Internet. Espera-se apenas que o processo não seja demasiado moroso sob o risco de estar já obsoleto e inadequado no momento da sua implementação generalizada.

### **3.1. Entre a escola do presente e a escola do futuro, entre o pensar tradicional e o pensar *em rede***

As TIC e a sociedade do conhecimento têm vindo, de certa forma, a contribuir para uma crescente descredibilização da escola e do modelo tradicional de ensino que se encontra, neste momento, numa crise sem fim à vista. Fontcuberta (2003) fala das diferentes dimensões dessa crise que afeta a forma de pensar a gestão do conhecimento. Em primeiro lugar, a crise dos *curricula*: a celeridade da produção e comunicação do saber cria dificuldades em seleccionar e fixar conteúdos não desfasados do tempo e que se adequem ao novo perfil de aluno; crise no papel do professor que concorre com outras fontes de saber, o

---

<sup>6</sup> Cf. resultados do inquérito por questionário preliminar aos professores.

que o obriga a assumir novas funções nem sempre desejadas; crise, ainda, na linguagem associada à escola, considerada demasiado académica e formal, sobretudo pelos mais jovens, e preterida em favor da linguagem mais sintética e direta ligada ao uso das tecnologias; crise, também, de valores, fruto da globalização e do multiculturalismo, com jovens cada vez mais formatados e centrados em si próprios; crise de meios técnicos e logísticos, com escolas ainda mal apetrechadas; finalmente, crise nos modelos de gestão, mais preocupados no controle da aprendizagem e na sua linearidade do que na adaptação à mudança de paradigma, promovendo a inovação e a criatividade.

O mundo social e profissional valoriza, cada vez mais, a reflexão crítica, a inteligência emocional, a iniciativa pessoal, a capacidade de resolver problemas e tomar decisões. Espera-se, então, criatividade e inovação, a par de uma permanente reatualização de saberes e competências. Espera-se, ainda, um pensamento flexível e holístico que seja capaz de abarcar todo o saber sem deixar de fora nenhuma dimensão que possa marcar a diferença. Por outro lado, exige-se a utilização das tecnologias de informação e comunicação de forma rápida, autónoma e produtiva. E é à Escola que compete preparar os alunos para uma nova realidade que lhes vai exigir, a curto prazo, uma capacidade de autoadaptação a inúmeros contextos e de autorregeneração automática, de modo a fazer face às evoluções socioeconómicas, tecnológicas, culturais e afins e às relações complexas que são estabelecidas e que caracterizam o mundo de hoje.

As crises, porém, pressupõem sempre janelas de oportunidade que se abrem ao novo e ao diferente. Se as tecnologias geram novas formas de aprender, proporcionam também a possibilidade de ensinar de forma diferente, implicando transformações a todos os níveis e fazendo prever uma outra escola que pouco tem a ver com a escola das gerações anteriores. Com a crescente autonomia das escolas, será espectável a aceleração dos processos envolvidos – políticos, sociais, pedagógico-didáticos, logísticos – que conduzam a uma nova forma de organização educativa centrada nas TIC, geralmente designada por *escola em rede*, que preconiza uma construção da aprendizagem enquanto

processo de criação e inovação realizado colaborativamente e faz antever a escola do futuro.

Esta outra forma de aprender, de índole construtivista, defendida, entre outros, por Fukuyama (2000), Garrison, Anderson e Archer (2001), Dias (2008), Downes (2006), pressupõe novos espaços e processos de educação – criação e multiplicação de comunidades virtuais de aprendizagem; desenvolvimento de novos métodos; concepção de materiais didáticos digitais e a assunção do professor como e-moderador. A *escola em rede* constitui *de per si* um verdadeiro convite à aprendizagem, motivando os alunos e ensinando-os a aprenderem e a gerirem a sua própria aprendizagem, investindo no conhecimento individual e aproveitando o conhecimento partilhado; refletindo e resolvendo problemas em conjunto; adaptando-se a novos contextos e a novas realidades; partilhando interesses e ações. Ao criar e promover *Comunidades Virtuais de Aprendizagem*, a escola ensina a aprender colaborativamente com enfoque no diálogo interpessoal.

Este novo conceito de escola define-se, essencialmente, pela sua maleabilidade, pela reflexão, interação e colaboração que proporciona, pela criação de um sentido de pertença a uma comunidade e de participação na construção de si e do mundo. Por outro lado, o processo educativo deixa de assentar sobretudo na leitura e escrita de texto, preconizando-se a aprendizagem de múltiplas linguagens, múltiplas formas e modos de expressão<sup>7</sup>. Trata-se de

---

<sup>7</sup> Abrangendo a escrita e a fala (plano verbal) e a imagem (plano visual), o conceito de multimodalidade refere-se à combinação diferentes formas e modos de representação utilizados na comunicação e na construção linguística do texto, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, marcas/ traços tipográficos (o estilo do sublinhado, sombra, reflexo, pano de fundo) mancha gráfica, gestos, padrões de entoação, olhares etc. Dionísio (2006; 2011) Todos estes modos de linguagem, recursos de criação de sentidos com intenção comunicativa, interação realizando os significados que fazem parte de seu potencial semiótico (Kress, 2010). O conceito de multimodalidade tende a ir mais longe, na sociedade atual, influenciado pelos textos digitais e pelo multimédia. Unsworth defende que os alunos precisam de aprender, desde cedo, três linguagens independentes, mas, ao mesmo tempo interativas na construção de sentido: a verbal, a visual e a digital. e (Unsworth, 2001). No campo a poesia, a multimodalidade também está presente, nomeadamente na poesia concreta/ visual mostrar, em que o sentido se constrói de forma significativa a partir da interação entre o verbal e o visual, através da linguagem poética e das interações multimodais estabelecidas. No caso da ciberpoesia, as imagens e texto aliam-se, frequentemente, ao som, também ele um modo de linguagem, para exprimir sentido através de complexas e, por vezes, inusitadas interações.

uma escola globalizada, muito menos normativa que a escola tradicional, mais aberta, mais flexível, mais criativa, com contornos pouco definidos, que vai exigir dos alunos e dos professores uma outra racionalidade, uma forma de pensar mais abrangente, mais elástica e holística, quase ousaríamos dizer um pensar *em rede* que lhes permita pôr tudo em jogo, estabelecer todo o tipo de relações, das mais simples às mais complexas, sem deixar de fora nenhuma dimensão do que confere ao homem, humanidade.

Rede e interação são palavras-chave na escola do futuro e incluem a interconexão do sujeito consigo próprio, um sujeito cuja autonomia lhe permite partir do que já sabe e procurar a melhor forma de se automotivar, o que o conduz a participar ativamente na consecução das tarefas que lhe são solicitadas e a realizar aprendizagens significativas. Como afirma Lévy, «*quanto mais um ser estiver interconectado no seu interior, mais vasto será seu campo de interação, mais rica será sua experiência, melhor será sua capacidade de aprender*» (Lévy: 1999: 9).

Os nativos digitais apropriam-se das tecnologias, redefinindo-as e transformando-as, e à medida que o fazem, remodelam-se a si próprios, gerando novas formas de pensar e agir, de ver e sentir a vida e o mundo. A escola do futuro é uma escola inteligente, em permanente movimento, que pensa e sente o pulsar dos seus atores e usa esse conhecimento em seu favor. Os jogos digitais, os telemóveis e os computadores que os alunos manipulam e, muitas vezes, dominam desde a mais tenra idade, tornam-nos especialmente aptos para a automação de tarefas, predispostos para experiências de utilização e ávidos de descobrirem novas aplicações. Aos poucos, a escola tende a reorganizar-se no sentido de aproveitar as potencialidades das tecnologias e as aprendizagens já adquiridas para ensinar a aprender, a refletir criticamente e a produzir conhecimento. Abre-se a cada escola todo um manancial de possibilidades, de interações humanas e materiais que lhe permitirá criar uma identidade própria, expondo e partilhando uma forma singular de ver, pensar e sentir o mundo. A escola do futuro assume-se, pois, como uma escola personalizada, empreendedora, criativa, reflexiva e proativa que vê mais além e se projeta e

investe no futuro. É uma escola do mundo, sem portas e sem horas, sem limites de espaço e de tempo, que se concentra e, simultaneamente, se descentra num espaço real e virtual de dimensão quase infinita, com um número interminável de salas de aula virtuais, com gente lá dentro, verdadeiros agentes de mudança, em permanente relação e interação, procurando, partilhando e construindo conhecimento e contribuindo para a transformação de uma sociedade cada vez mais exigente e seletiva e de um mundo que se pretende melhor, mais humano e mais feliz.

### **3.1.1. Entre o aluno e o professor**

O professor, o aluno, os *curricula* e os recursos constituem os elementos fulcrais do processo educativo e funcionam em paralelo. Quando um dos elementos sofre transformações significativas, os restantes tendem a ajustar-se no sentido de um equilíbrio nem sempre fácil de alcançar. A dificuldade centra-se essencialmente na convergência de espaços e de tempos muitas vezes desfasados e mesmo a contraciclo. Entre o desejo de mudar e a resistência à mudança, tudo se vai transformando e assumindo maior ou menor preeminência. Se a democratização generalizada dos países desenvolvidos conduziu a novas formas de viver e encarar a vida em sociedade e o papel de cada um na construção do mundo, as tecnologias tiveram o condão de globalizar o mundo, diluindo os seus limites de modo quase infinito e, simultaneamente, de o reduzir a um ponto e a um momento. Encontramo-nos, assim, num estado de transição, num *agora* feito amálgama, confuso e partido, agarrados a um ontem que conhecemos bem e nos confere segurança e esticando os braços a um amanhã com contornos pouco definidos que antevemos, mas para o qual muitos de nós não se sentem ainda preparados. A escola de hoje reflete, de certa forma, esta falta de equilíbrio e de consenso entre os diferentes atores, os *curricula* e toda uma infinidade de recursos tecnológicos com potencialidades inquestionáveis que dividem gerações, políticas educativas, processos de ensinar e aprender e conceitos de aluno e professor.



De facto, pela primeira vez na história, o professor dos nossos dias encontra-se numa posição subalterna de saber em relação às tecnologias, o que lhe causa uma natural inquietação. Na verdade, para muitos alunos, o professor não constitui mais a principal fonte de informação nem sequer a preferencial dadas as inúmeras aprendizagens que realizam fora da escola. Por um lado, o professor, numa aula em presença, limitado por um tempo e um espaço pré-determinados, transmite uma informação pouco flexível, previamente selecionada e ordenada, seguindo uma determinada metodologia mais ou menos igual para todos, com ou sem apoio de um manual impresso e interagindo numa relação de hierarquia e autoridade com os alunos. Por outro lado, estes acedem a muito mais informação que encontram e escolhem em apenas alguns cliques, com a mais-valia de um suporte multimédia, num espaço e tempo por eles escolhido, com possibilidade de retroação (de lerem, verem e/ou ouvirem as vezes que lhes aprouverem) e de interação com outros cibernautas (não impostos, mas escolhidos), construindo e usando uma metodologia própria e ainda sem obrigação de obedecerem às regras e à postura exigidas na sala de aula e na escola.

Assim, nesta competição, parece ser o professor a sair vencido. Perante esta ameaça ao modelo de escola tradicional, nada mais lhe resta senão aceitar o desafio, tentar integrar as tecnologias na sala de aula e adaptar-se aos novos tempos sob o risco de tornar a escola obsoleta e, em última estância, uma forma marginal de ensinar. No entanto, como diz Goleman (2002), mudar é uma tarefa árdua que exige compromisso e uma visão de si no futuro. Implica perdas, abdicação de princípios, valores e critérios que conferiram segurança e previsibilidade ao longo de séculos. Alguns estudos mostram (Blamire, 2009 e Ramos et al., 2009) que os professores têm a perceção de que as TIC têm um efeito positivo na motivação dos alunos e nas aprendizagens efetuadas, reconhecendo as potencialidades das mesmas no desenvolvimento de competências digitais, sociais e cognitivas, o que só por si constitui um grande passo rumo ao futuro. A questão que se coloca é se será isso o bastante para que os professores se automotivem para alterarem métodos e estratégias e selecionarem recursos nunca antes utilizados e modificarem as suas práticas. É

que, na classe docente, - a mudança parece gerar um sentimento de ameaça, insegurança e ceticismo, sendo apenas aceite de forma mais ou menos pacífica, quando é institucionalizada.

Poderíamos dizer que os alunos de hoje, nomeadamente com a influência dos *media* e das tecnologias, entraram num processo de emancipação escolar, sem que, contudo, tal resulte, indubitavelmente, em sucesso escolar e educativo. São crianças e jovens, cientes dos seus direitos, enquanto cidadãos, que querem ter uma palavra a dizer, que querem participar na construção da sua própria autonomia. Banks (1991) fala de um *kidpower*, adquirido por um processo de capacitação para a construção da sua autonomia, o denominado *empowerment* (WHO, 1998). Nesse sentido, Banks defende a reformulação dos *curricula* e a promoção da participação ativa das crianças e dos jovens, desde muito cedo, na construção de um mundo melhor. (Loureiro, 2004) relaciona o desenvolvimento da capacidade crítica nas crianças e adolescentes com posteriores escolhas saudáveis, defendendo o direito de expressarem os seus pontos de vista e a oportunidade de observar, aprender, julgar e escolher por si mesmos. Besse (2013: 118) interroga-se sobre «até que ponto algumas obras literárias são capazes de promover o empoderamento do leitor, ao mobilizar a memória para testemunhar sobre as tensões da sociedade e dar visibilidade aos sujeitos mais vulneráveis».

O objetivo é ensinar as crianças a pensarem e a relacionarem-se com o mundo que as rodeia, desenvolvendo precocemente a capacidade de observação, a reflexão crítica e o questionamento sistemático através de atividades direcionadas para o efeito. A Internet e a Web 2.0 vieram promover essa abertura ao outro e ao mundo, proporcionando outras possibilidades de confronto e de interação geradoras de autonomia, de autoestima e de afirmação individual e coletiva. De facto, os alunos de hoje parecem mostrar-se mais confiantes em si mesmos e nos seus julgamentos, mais opinativos e participativos nas tomadas de decisão, com reflexos evidentes na forma como se relacionam com a escola e com o professor na sala de aula.

Assim, o professor vê-se confrontado com uma sociedade em renovação, um mundo cada vez mais tecnológico, em permanente mutação e um novo perfil de aluno numa escola que tarda em largar as amarras ao passado, questionando-se, naturalmente, sobre que papel desempenhar e até que ponto se esvazia a função pedagógica tradicional de transmissor e produtor de conhecimento que sempre o caracterizou. Na verdade, o professor continua a constituir um elo crucial na engrenagem do processo educativo, ainda que o seu papel assuma outros contornos. Os computadores por si só não melhoram o ensino e aprendizagem – há necessidade de inovar, alterar metodologias e estratégias e motivar o aluno para uma nova forma de aprender, de trabalhar e de pensar, fazendo um uso inteligente da informação e jogando com múltiplas linguagens e modos de expressão. Flores et al (2009: 275) afirmam que «a tecnologia altera principalmente o modo de aprender e de pensar, o que aprendemos e onde aprendemos, aumenta competências para aprender e exige novas competências para ensinar a aprender. Deste modo, o professor delega o seu papel de ensinar para orientar os alunos na aprendizagem». Se, no caso dos adultos, o autodidatismo constitui sempre uma possibilidade viável a considerar, sobretudo na era das tecnologias e perante um novo paradigma de sociedade, no caso das crianças e dos jovens, torna-se necessário mediar e orientar o processo de aprendizagem, nomeadamente com a produção e gestão de ambientes virtuais adequados ao estado de desenvolvimento físico, psicológico e sociocultural de cada um, promovendo gradualmente a autonomia e ajudando o aluno, na relação com os outros e com o mundo, a pensar, a construir conhecimento e a construir-se a si próprio, de forma saudável e equilibrada, enquanto sujeito que pensa, que sente e que se projeta no futuro.

Outra questão que se coloca prende-se precisamente com o modo de motivar o professor para a inovação e para uma mudança que o obriga a um trabalho acrescido e, na maior parte dos casos, a uma formação e/ou treino na manipulação de ferramentas informáticas. Por outro lado, importa levar o professor a integrar as tecnologias no processo pedagógico e não as encarar apenas como uma ajuda para as suas práticas. Machado & Freitas (1999) referem que o sentido de utilidade constitui o fator-chave para conferir a motivação

necessária aos professores de forma a implicá-los num processo em que todos os atores da escola devem participar. Qualquer tecnologia deve apresentar vantagens claras aos olhos dos seus utilizadores, caso contrário, se o retorno não for proporcional ao esforço despendido, a tendência será para repor os velhos procedimentos que oferecem maior segurança e previsibilidade. Da mesma maneira, os alunos defendem a utilização das tecnologias caso elas representem uma forma mais estimulante de aprender, conjugando o lúdico com o didático; caso signifiquem menos trabalho académico; caso as ferramentas e as estratégias sejam variadas e não demasiado previsíveis. Os autores afirmam ainda que as experiências anteriores se revelam cruciais na adesão às novidades tecnológicas. Experiências positivas levam o professor a continuar a investir na utilização das tecnologias, experiências mal sucedidas criam pré-conceitos e descrença, inviabilizando novas experiências. De qualquer forma, com ou sem tecnologias, sobretudo nos momentos de mudança, as boas práticas são sempre fruto de um trabalho árduo, de muitas tentativas e erros, de resiliência e reformulação permanentes. Não há receita para a melhor receita, ainda que existam alguns *ingredientes* mais ou menos consensuais. Cabero & Roman (2006) e Pallof & Pratt (2004), citando Chikering & Gamson (1987) definem e explicam os sete princípios básicos que subjazem a uma boa prática docente, com utilização das TIC, salvaguardando, porém, a existência de inúmeras variáveis que podem condicionar essa mesma prática:

1. Promoção das relações entre professores e alunos (com instruções claras para interação com os alunos);
2. Desenvolvimento da reciprocidade e cooperação entre alunos (com fomento e planificação cuidada de (fórum de) discussão;
3. Utilização de técnicas ativas de aprendizagem (com o aluno a apresentar o seu próprio projeto de aprendizagem);
4. Feedback (quase) imediato (com resposta sobre informação recebida e/ou avaliação);
5. Valorização do tempo dedicado a cada tarefa (com gestão eficiente do tempo);

6. Geração de expectativas altas (com provocação de tarefas e divulgação dos trabalhos);
7. Respeito pela diversidade e ritmo de aprendizagem dos alunos (com respeito pelos talentos individuais e caminhos escolhidos).

No que concerne à concepção de materiais didáticos, os autores referem ainda a importância do domínio do conteúdo, da sua estruturação, organização e apresentação, a par da definição da metodologia inerente, do conhecimento do público-alvo e da manutenção do interesse por parte do utilizador. As e-atividades devem desenvolver operações cognitivas diversas, ser úteis, significativas e interativas, de forma a despertar a curiosidade do aluno, a envolvê-lo emocionalmente e a levá-lo a criar as suas próprias estratégias, a produzir conhecimento com autonomia.

Se as boas práticas motivam os professores, coloca-se a questão de como desafiá-los a atingirem um bom desempenho, integrando as tecnologias na sua docência. Tentando encontrar uma resposta, diríamos, de novo, que não lhes resta outra alternativa, trata-se de uma questão de necessidade – necessidade de fazer bem para satisfazer a necessidade de autorrealização, necessidade de cumprir o que se espera deles para satisfazer a necessidade de reconhecimento dos seus pares. Por outro lado, não é fácil assumir uma desvinculação da mudança, insistindo numa resistência renitente, dado que, mais cedo ou mais tarde, será inevitável mudar para construir conhecimento sob pena de uma alienação total e irreversível dada a velocidade a que tudo acontece no mundo da tecnologia.

Em suma, as TIC vieram agitar significativamente as estruturas de uma sociedade pós-moderna, provocando transformações profundas em todos os setores e atores, nomeadamente no que respeita à escola e ao professor, e exigindo novas formas de ser, de pensar e de agir. Perante a pressão do mundo tecnológico e de um novo paradigma, num momento de crise de identidade da escola e do professor e da própria sociedade, a mudança vai acontecendo de forma gradual e as resistências e os contra-argumentos recorrentes vão-se diluindo progressivamente, dado que não é fácil alterar voluntariamente o *status*

*quo*, vencer o medo e a descrença, abdicar do suporte em que assenta a credibilidade profissional e realização pessoal. De facto, a escola tende a abrir-se, a ser mais exigente consigo própria, a acompanhar a evolução tecnológica, a assumir-se como mobilizadora de transformações, redefinindo princípios e tarefas de forma a tornar-se um lugar mais atraente para os jovens de hoje e a prepará-los para enfrentarem a sociedade de informação. Aos professores, exigem-se novos saberes, novas competências, novas formas de ensinar incitando-os a responderem com eficácia aos desafios de uma nova era e às demandas de uma sociedade em permanente mutação. O grande objetivo, através de uma metodologia de cariz construtivista centrada no aluno, é ensinar a aprender, a transformar a informação em conhecimento, a associar saberes, a avaliar e a gerir as aprendizagens ao longo da vida, despertando a curiosidade, desenvolvendo o espírito crítico e a autonomia e estimulando a resolução de problemas.

Acima de tudo, pede-se ao professor que, num diálogo pedagógico em que se inclui a dimensão humana e afetiva, utilize as inúmeras ferramentas ao seu dispor, nomeadamente as digitais, como instrumentos cognitivos, e ensine o aluno a pensar, a fazer um uso inteligente das TIC, partilhando saberes, experiências, valores e pontos de vista, e a criar sentidos outros que o ajudem a construir identidade e equilíbrio e a participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Podemos afirmar que a escola se encontra num momento de transição, ora se agarrando a um passado que lhe confere segurança e previsibilidade ora olhando proativamente para um futuro que deseja alcançar. Para alguns, subsiste ,ainda, uma barreira a ultrapassar – o desconhecido. Na verdade, sentimos necessidade do que conhecemos e ainda há um caminho a percorrer, em termos formativos, para que os professores dominem as tecnologias, os princípios pedagógicos subjacentes e a sua aplicação didática em contexto de sala de aula. A formação poderá conferir a confiança e a segurança necessárias para o professor se sentir motivado a mudar e a obter a satisfação profissional de que precisa. Por outro lado, como o ritmo de mudança nunca é igual para todos e as tecnologias, por si só, promovem a colaboração e propiciam boas condições de entreajuda, espera-se que a divulgação e discussão reflexiva das boas práticas dos mais avançados contribua igualmente para essa

imprescindível motivação para a mudança. Importa, porém, sob o risco de a escola se tornar obsoleta e inútil, estabelecer alguns limites temporais, na premissa de que uma escola e um professor agarrados a um passado tão radicalmente diferente não preparam devidamente os jovens do futuro.

### **3.2. O ensino da Literatura e as TIC – entre a teoria e a prática, entre o saber ensinável e o saber ensinado**

Como já acentuámos, as tecnologias vieram revolucionar a maneira de comunicar e de partilhar informação e converteram-se gradualmente num espaço privilegiado de cultura e de novas formas de expressão artística, em que o oral e o escrito, o audiovisual e o textual, o cultural e o comunicativo assumem outros contornos e estabelecem outras dinâmicas. De facto, não é possível dissociar as TIC da dimensão cultural, tal é o impacte na globalização da cultura, dos valores humanos, do conhecimento científico, na criação de comunidades virtuais que vão transformando o mundo, a consciência social, o modo como o sujeito encara a vida, os outros, a si próprio e conferindo uma dimensão global ao ser humano.

Ultrapassadas as primeiras resistências ao poder da relativização virtual, abriu-se espaço à reflexão de teóricos de múltiplas áreas das ciências humanas e sociais sobre a influência e o papel das tecnologias no modo de nos relacionarmos com as diferentes expressões artísticas, nomeadamente com a literatura, e na inovação, criação e consumo das novas formas de arte que entretanto foram surgindo. O filósofo e especialista em cibercultura Pierre Lévy sintetizou (1999), de certo modo, toda a problemática que envolve e caracteriza a especificidade da identidade cibercultural afirmando que esta abarca o global sem renunciar ao particular, definindo-se como uma universalidade sem totalidade, isto é, a diversidade revela-se crucial porque extremamente formativa e enriquecedora, mas importa também manter a individualidade, aquilo que faz de cada um (sujeito, comunidade, nação) uma entidade única e irreproduzível, sob o risco de se perder essa mesma diversidade.

O conceito de literatura e a própria criação literária sofreram os efeitos desta globalização e da multiplicidade de recursos propiciados pelas tecnologias, mormente na inclusão do hipertexto – com a consequente quebra da linearidade narrativa -, do multimédia, da interação proativa; na proliferação de experiências de escrita coletiva e da *ausência* de autor; na subvalorização dos cânones e na democratização da arte. O fácil e rápido acesso à cibercultura e a multiplicação de e-books permitiu, por outro lado, a divulgação generalizada de textos literários e de autores, aproximando a literatura do público em geral, ainda que o suporte eletrónico, por si só, não represente inovação literária. No entanto, de uma forma ou de outra, com os recursos disponibilizados na Internet, a literatura desempenha hoje um papel importante na ativação de um pensar em rede que se vai sedimentando e constitui num manancial de outras transformações.

A evolução das tecnologias e a pressão dos *media* veio alterar o modo como encaramos, analisamos e interagimos com a realidade, sendo que os nativos digitais sempre funcionaram num contexto tecnológico, com repercussões evidentes na forma como pensam, sentem e agem no mundo que os rodeia. A sobrecarga de informação e a facilidade de comunicação afetam o quotidiano dos jovens, os seus interesses e até a forma como se relacionam com a leitura e a escrita. Se, nos séculos passados, a leitura literária e mesmo a escrita representavam uma forma preferencial de entretenimento para os alfabetizados, hoje em dia, sobretudo se nos centrarmos na faixa etária dos adolescentes, não será muito fácil encontrarmos um jovem embrenhado na leitura fruitiva de um livro, sendo bem mais provável vê-lo a enviar mensagens num telemóvel, a aceder à Internet num *tablet* ou a jogar um videojogo numa consola. Como já vimos, esta ligação dos nativos digitais com as tecnologias, que ousaríamos chamar quase dependência, produz um efeito adverso na relação com a escola, nomeadamente, com a aula de língua materna, em que o texto impresso permanece ainda como a principal ferramenta de trabalho de alunos e professores.

No caso da língua e literatura, os *Novos Programas de Português do Ensino Básico* assentam, muito fortemente, num *corpus* de textos literários diversificados,



através dos quais o professor procura facultar aos alunos os meios e os instrumentos que a língua materna lhe proporciona para a consecução de diferentes objetivos como a criação e desenvolvimento de esquemas mentais; a construção do eu e da sua relação com a vida e o mundo; a aquisição de uma literacia e de uma autonomia participativa; a assunção de uma cidadania solidária e afetiva. Apesar da justeza e nobreza desses mesmos objetivos, é comumente aceite que muitos alunos continuam a revelar insuficiente preparação linguística, problemas na análise e interpretação crítica dos textos e ausência de hábitos de leitura literária e problemas de expressão escrita, dificuldades bem patentes nos resultados dos exames nacionais<sup>8</sup>. Esta falta de motivação para as coisas da língua e da literatura, revelada pelo diálogo dos professores nas escolas, suscita reflexão e aponta para a necessidade de mudança nos modos de ensinar e de aprender, nomeadamente no que concerne à integração das tecnologias e de promoção da autonomia do aluno, de maneira a enfrentar os desafios resultantes do progresso científico, social e tecnológico.

As novas teorias literárias vão alterando os conceitos de leitura, literatura e crítica, com efeitos na definição do objeto da Literatura e no estudo de textos literários. Ainda que, no contexto da escola atual e com os condicionalismos de uma sociedade pós-moderna, ensinar literatura continue a ser tarefa árdua, o desenvolvimento da didática abre novos caminhos na abordagem textual, integrando saberes e estabelecendo novas rotas e novas pontes ao preconizar outras formas de ensinar e aprender a ler o texto literário. O processo didático assume contornos muito próprios, na medida em que abrange um saber pluridisciplinar essencial na formação dos jovens. Na verdade, sendo a literatura um fenómeno extremamente complexo, levanta-se a questão de como poderá e deverá constituir objeto de ensino.

Afirma Prado Coelho (1976: 46) que «a literatura (mensagem do homem para o homem, inspiração e trabalho) reclama um esforço de conscientização: conhecê-la, compreendê-la na sua complexidade constitui um meio insubstituível

---

<sup>8</sup> A corroborar estas dificuldades veja-se a média obtida pelos alunos do 9.º ano, no exame nacional de Língua Portuguesa, nos últimos cinco anos (do ano letivo 2008-2009 a 2012-2013) – 2,7 numa escala de 1 a 5 em que 3 corresponde a classificação positiva. (Relatório do IAVE)

de bem nos compreendermos. Seja como fenómeno ou como criatura, é mesmo, (...) um objeto privilegiado das ciências humanas. E a intuição não basta para o seu cabal conhecimento; existem, com provas dadas, métodos científicos para a análise da literatura – e neste sentido (...) a literatura ensina-se».

De facto, em Literatura, são muitos os aspetos que se confrontam e se repetem, e, por conseguinte, passíveis de serem estudados de um modo científico. Existem sempre padrões comuns de leitura reconhecidos por uma dada comunidade de leitores, independentemente da subjetividade presente na interpretação que cada leitor faz de um mesmo texto. O problema parece situar-se na própria definição de Literatura. Sobre este assunto e sobre o que se ensina *na teoria e na prática do ensino na literatura*, Ceia esclarece:

*A rigor, não se ensina literatura enquanto arte, mas antes os factos objetivos que instituem e disciplinam essa arte. Enquanto expressão artística, a literatura é uma abstração conceptual, ao passo que os factos que nos permitem identificar objetivamente tal expressão e indiciá-la como fenómeno artístico é que constituem o lado ensinável da literatura. Qualquer definição de literatura é o fim da literatura e não o seu fim, no sentido de finalidade determinada em função dos dados literários indicados. O facto mais belo de uma definição de literatura é a sua eterna impossibilidade de poder a vir ser uma definição.*<sup>9</sup>

Por sua vez, Mendes (1992.) realça o sentimento de inquietação associado ao ensino da Literatura bem como a disciplina que se exige ao leitor de texto literário para poder cumprir tudo o que dele se espera:

*A Literatura obriga sempre o aprendiz – seja ele professor ou aluno – à prova da leitura, à decifração, à regulação das associações intertextuais, da imaginação, da memória, a uma resposta emocional, a um juízo, a um ato verbal ou de outra natureza, i. é, a um gesto desautomatizado, pessoal, avesso à repetição. O estatuto peculiar das obras literárias como seres incompletos, ávidos de interpretação e exigindo uma permanente revisão das categorias que aspiram a descrevê-los, gera hábitos disciplinares de aprendizagem e de produção de saber, fabrica atitudes*

---

<sup>9</sup> S.d. (online). “Didática da Literatura”. In *E-Dicionário de Termos Literários*.

*que, por sua vez, marcam o próprio modo do conhecimento, sacudindo fórmulas e ideias feitas. Também a Didática da Literatura, que estuda e orienta a formação dos referidos hábitos, se deixa contagiar por esse desassossego. É que o núcleo da disciplina da Didática da Literatura reside na arte de ensinar a ler textos, e ler pertence ao domínio sempre instável da experiência vivida.*

De facto, o texto literário, considerado como objeto de arte, fonte de prazer, é único e semioticamente ilimitado, o que justifica, de algum modo, diferentes perspetivas conceptuais e diferentes abordagens. Assumindo-se como ciência mediadora, a Didática da Literatura tem de gerir e ultrapassar múltiplas dificuldades, não apenas no que se refere ao objeto de estudo e aos objetivos inerentes, mas, de forma particular, aos desafios que as tecnologias e o novo paradigma de sociedade lhe impõem.

Na realidade, além da heterogeneidade social, cultural e psicológica dos alunos, da falta de pré-requisitos, ainda, do impacto do ensino da literatura em relação ao ensino da língua, o professor confronta-se com o problema de conseguir motivar nativos digitais que buscam o saber imediato e tornar atrativo e eficaz o processo de ensino e aprendizagem da literatura. Ciente da importância de utilizar estratégias que promovam a interação discursiva necessária entre o texto literário – considerado como unidade comunicativa – e o aluno-leitor, cabe-lhe adaptar-se aos novos tempos e a um perfil diferente de aluno, procurando formar leitores motivados, competentes, reflexivos e participativos, tendo em conta o público-alvo, os conteúdos programáticos e os objetivos a atingir. Independentemente dos obstáculos, o professor, surge no seu papel de mediador da perspetiva imanente do texto, onde o real e o imaginário se (re)criam, abrindo portas a diferentes e criativas utilizações da língua, ao confronto de representações (do eu, do mundo, da vida) e a projeções múltiplas do leitor no universo textual.

O ser humano – e o jovem, de modo particular – como defende Prado Coelho, 1976: 36). «necessita da mediação através de outras propostas de interpretação e de compreensão do mundo, de forma a sair da sua timidez e do seu isolamento, e poder compreender-se a si próprio, tanto na sua diferença

como na sua ligação aos outros». Esta afirmação parece continuar a fazer todo o sentido, tendo em conta as mudanças significativas induzidas pelas tecnologias nas formas de ser, de pensar e de os jovens encararem o mundo e de se relacionarem com os outros.

Aguiar e Silva (1989: 39-40) acrescenta que «o texto literário proporciona uma consciência, uma destreza metalinguística e metatextual que nenhum outro tipo de texto pode propiciar (...) (levando) a criança e o adolescente a construir, guiados pelo contexto e apelando para a sua enciclopédia, a sua memória e a sua imaginação, referentes e contextos ficcionais. A criança e o adolescente aprendem assim a conhecer e a utilizar melhor a língua e o discurso na modelização e no questionamento de si próprios, dos outros e do mundo». Deste modo, a aula de literatura assume um carácter formativo (e não puramente informativo), dinâmico e funcional, onde o aluno leitor se pode empenhar e se afirmar como participante ativo e atento.

Nesse sentido, torna-se necessário que as estratégias a adotar e as atividades a levar a cabo tenham em conta as vivências dos alunos, nomeadamente, a sua relação com as tecnologias, de modo a promover a abertura ao texto literário, indispensável à consecução dos objetivos educativos. Muitos dos novos leitores adolescentes podem não prender a sua atenção na leitura de um livro durante uma ou duas horas, mas revelam outras (novas) capacidades e competências que lhes permitem passar esse mesmo tempo a gerir, sem esforço, uma sobrecarga de informação e de comunicação – e-mails, blogues, redes sociais, downloads de música, vídeos e jogos, notícias, compras on-line, etc. De facto, a procura do saber, hoje, centra-se muito mais nas tecnologias e na *praxis* e organiza-se em função da esfera pessoal dos alunos, dos seus gostos e interesses. Nesse sentido, para Seabra Pereira (1992: 179), importa dinamizar a relação do aluno com a sua circunstância histórica, no pressuposto do seu desinteresse por tudo o que não tenha efeito imediato em termos de promoção da sua personalidade e do seu estatuto social, de utilidade prática ou de fruição do prazer. Da conjugação dos interesses dos alunos com os interesses da escola, da junção simbiótica do útil ao agradável, surge a

motivação, fator determinante no envolvimento e na interação do aluno-leitor com o texto, na autoformação e, em última análise, na construção do saber. Vygotsky (1991) defende que o pensamento tem uma base volitiva-afetiva, ou seja, é gerado pela motivação, pelos interesses e desejos do sujeito. Como vimos, os estudos de António Damásio (1994, 2003) revelaram, também, que as emoções e os sentimentos desencadeiam ações e ativam o raciocínio, assumindo um papel relevante no processo de aprendizagem e na tomada de decisões. A motivação assume, assim, uma outra importância, de cariz biológica, que assenta numa nova linguagem dos afetos, quer se trate da forma como os jovens se relacionam consigo mesmos e com os outros quer na sua interação com o mundo tecnológico.

O estudo preliminar, de contextualização e diagnose, por nós realizado, de que falaremos adiante<sup>10</sup>, revela alguma disparidade na motivação dos professores face a diferentes tipologias textuais o que, certamente, também acontecerá com os alunos. Ora, todos os textos são passíveis de levar à motivação, à automotivação e à promoção de um espírito aberto em relação ao texto literário, dado que, de uma forma ou de outra, fazem apelo à interação de saberes, à inteligência, à sensibilidade, à imaginação, ao espírito crítico, ao espírito lúdico e, até, ao sentido de humor. O que importa é tornar consciente o processo de automotivação que gera o prazer de aprender (e de ensinar) e que transforma em fruição o que antes era alvo de desinteresse, apreensão, recusa. É preciso ter em conta que o ensino da literatura pressupõe um rigor científico decorrente da história e da teoria da literatura e dos métodos de análise textual o que, por si só, pode não representar fator determinante de motivação. Esta depende, de algum modo, da forma como o texto é *trabalhado* dentro e fora da sala de aula e das pontes que se conseguem estabelecer com o mundo dos alunos.

Assim, na era das tecnologias, com um novo paradigma de sociedade; com a multiplicação dos suportes de leitura (que parecem ameaçar extinguir o objeto livro); com a possibilidade de guardar uma biblioteca inteira num computador; com o desenvolvimento da ciberliteratura; com alunos culturalmente heterogêneos

---

<sup>10</sup> Cf. Parte II.

que, frequentemente, não encontram na leitura um entretenimento preferencial e que mantêm uma relação difícil com a literatura são ainda mais pertinentes as velhas perguntas sobre o ensino da literatura: *Que objeto? Que estratégias? Que objetivos? Como motivar os alunos?*

Não há dúvida de que é importante o conhecimento diacrónico e sincrónico da literatura: saber, por exemplo, situar um autor numa época ou numa corrente literária, ter a perceção das estruturas teóricas que subjazem à racionalidade do discurso paraliterário ou (re)conhecer as figuras de estilo e os recursos estilísticos que conferem literariedade ao texto. No entanto, tudo isto só faz sentido se o aluno de hoje, imbuído de uma racionalidade cognitivo-instrumental, se aperceber dos benefícios da literatura, de que a leitura e interpretação dos textos literários contribui de forma clara e bem definida para a sua formação global, desenvolvendo competências interpretativas, linguísticas e comunicativas, estimulando o sentido estético, a criatividade e a imaginação; que a literatura promove o conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo e que uma participação ativa, interveniente, responsável e produtiva na aula de literatura pode contribuir para a afirmação de si próprio, para uma melhor integração pessoal, social e cultural, para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e ainda para construção do saber. Em suma, importa que o aluno, independentemente das suas características, encontre sentido no ensino e na aprendizagem do texto literário, se consciencialize, como diz Pereira (2005: 133), que «a Literatura ajuda a viver», o que *de per si* constitui uma significativa fonte de automotivação.

Os objetivos do ensino da literatura têm, pois, de se ir ajustando aos novos tempos, ao contexto europeu e a uma sociedade competitiva, marcada pela multiplicidade de modelos de cariz social e cultural, em que o sujeito se assume como protagonista na sua relação com o mundo. O nosso já referido estudo preliminar aos professores sobre o ensino e a aprendizagem do texto poético, é um exemplo disso<sup>11</sup>, mostrando que a visão historicista e marcadamente teórica, que por tanto tempo caracterizou o ensino da literatura em Portugal, tem vindo a

---

<sup>11</sup> Cf. Parte II.

dar lugar à primazia da imaginação e do sentido estético e à defesa da reflexão crítica e metalinguística, com o desenvolvimento de competências analíticas e interpretativas, estabelecida uma relação psicoafetiva com os textos através do confronto dialógico das vivências individuais e coletivas. De facto, num momento em que a sociedade pós-moderna se caracteriza pela incerteza, pelo impreciso, pela complexidade e pela imprevisão, o indivíduo tem de estar munido dos esquemas mentais necessários para tomar decisões de entre as múltiplas possibilidades de análise dos problemas com que se confronta, sejam eles de carácter pessoal, social, cultural, tecnológico, linguístico, literário ou estético. Por outro lado, importa contrariar um certo mecanicismo e automatização das relações humanas, resultantes do desenvolvimento das tecnologias, fomentando a re-humanização dos sujeitos, essencial para a manutenção do equilíbrio das pessoas e das sociedades. Como já vimos, a literatura, pode ser decisiva na construção de um pensamento crítico, mas simultaneamente sensível e holístico que ajude o sujeito a enfrentar o mundo. Pereira (2005: 133) salienta que o ensino da literatura «pode levar cada aluno a adquirir conhecimento e, ao mesmo tempo, a estabelecer uma relação afetiva com a língua literária». Por sua vez, Dionísio (2006) ressalta o carácter humanizador da literatura e fala da formação de um leitor cosmopolita interdependente da visão social e histórica que se tem do homem. Preconiza um projeto de leitura centrado no sujeito, que o instrumentalize para interagir «eficaz e criticamente» com os «múltiplos eventos textuais e discursivos».

Todavia, o objetivo primordial continua a ser ensinar a aprender a ler, a ler com inteligência e espírito crítico, a ler globalmente e em profundidade. De facto, o professor *serve-se* do texto literário para criar esquemas mentais que facilitem a análise de novos textos e para desenvolver competências de leitura literária, confrontando estruturas, processos e funções que contribuam para uma formação integral do aluno. Assim, ao longo de toda a escolaridade, independentemente do valor intrínseco do conhecimento da literatura, o texto literário assume, também, um valor instrumental<sup>12</sup>, quer no desenvolvimento de competências de leitura,

---

<sup>12</sup> Cf. documento que define as metas associadas aos novos programas da disciplina de Português, em função das quais o professor deve reger as suas práticas.

quer servindo de modelo para a expressão escrita, quer, ainda, promovendo o conhecimento da vida e do mundo.

Na realidade, a massificação do ensino, os novos valores socioeconómicos e culturais, as tecnologias e o renovado perfil do aluno geraram outros paradigmas educacionais com efeitos na literatura e no seu ensino. Embora as teorias formalistas e estruturalistas não deixem de se refletir na prática pedagógica, nomeadamente no que concerne a métodos de análise textual, o paradigma semiótico-comunicacional parece predominar no contexto atual, com influência evidente da estética da receção, da semiótica da leitura e das teorias pragmáticas. Entre teorias e métodos, numa permanente recontextualização, procura-se o ponto de equilíbrio entre as bases científicas, os fatores pedagógico-didáticos e o perfil do aluno. À didática da literatura cabe integrar e articular os diferentes saberes, métodos e técnicas que subjazem ao processo de ensino e aprendizagem do texto literário, contribuindo, deste modo, para tornar eficaz a tarefa do professor como mediador entre o saber e o aluno. Enquanto saber multidimensional, de pendor analítico-racional, pragmático e meta-pragmático, interativo, heurístico e reflexivo, a didática obriga o professor a formular e reformular hipóteses, a procurar soluções, a justificar decisões, questionando e conjugando múltiplos saberes, métodos, estratégias e processos de aprendizagem, numa constante aproximação e adaptação aos novos contextos que se lhe deparam.

Na era das tecnologias, com a evolução da didática e dos estudos literários e linguísticos, será de esperar que a escola queira absorver com entusiasmo todos os contributos inovadores, mais bem adaptados às novas realidades, e se vá distanciando, progressivamente, do ensino da Literatura que caracterizou os séculos anteriores, de cariz marcadamente teórico, positivista e formalista, centrado essencialmente nos conteúdos, ministrados, muitas vezes, de forma transmissiva e estática. Hoje, o aluno institui-se como protagonista, aprende a aprender, e é valorizada a receção literária, dialógica e interativa que caracteriza o paradigma comunicacional. Atualmente, graças às TIC, estão disponíveis múltiplas ferramentas que podem contribuir decisivamente para a interatividade



pedagógica, a pesquisa e o diálogo sobre os textos, o acesso a documentários multimídia sobre autores e obras, a consecução de e-atividades de leitura e escrita que impliquem a apropriação dos textos por parte do aluno. No entanto, a articulação entre paradigmas literários e didáticos, que se pretende equilibrada e produtiva, não se rege ainda por teorias de pendor semiótico-comunicacional e interativo, mesmo que estas sejam reconhecidas como as que melhor se adequam aos novos modelos de sociedade e ao perfil do aluno do séc. XXI. Como defende Seabra Pereira (1992: 179), «a literatura é o espaço da plenitude funcional da língua [...]. Ao libertar para a polivalência significativa e ao libertar para a criação de mundos possíveis (com referencialidade mediata), a vigência de novas regras semântico-pragmáticas – que são regras de ordem estético-literária – potencia uma mais livre e mais rica exploração da língua, nos seus estratos e variações». A literatura assume-se como que um mundo de ensaio à espera de quem o queira experimentar, um mundo imaginário onde é possível observar e projetar formas de ser, de se relacionar com o outro e com a vida, formas de pensar e de avaliar, formas de sentir e de descobrir nunca antes experimentadas, ao mesmo tempo que proporciona o contacto com uma utilização artística da língua e com uma maneira inusitada de comunicar que encanta e seduz.

Assim, importa atrair o aluno para este mundo de possíveis, consciencializá-lo e levá-lo a participar ativamente na leitura do texto literário com um espírito crítico que lhe permita filtrar, interrogar, dialogar com o próprio texto, evitando a todo o custo uma leitura passiva, em que o aluno se institui como mero *descodificador*, que não acrescenta nada, pelo contrário, reduz a apetência para a leitura e o prazer de ler. É importante que o aluno conheça os mecanismos da semiose literária e aprenda a apropriar-se do texto, num permanente jogo de formulação de hipóteses e de antecipação de sentidos, preenchendo, de forma dinâmica e interativa, os *espaços em branco* que o texto lhe proporciona. Todo o texto comporta jogo e ler é jogar com o texto, obrigando o leitor a envolver-se, a comprometer-se ativamente na descoberta do que está oculto.

Se procuramos mostrar como a receção do texto literário se assume primordial no desenvolvimento de saberes, capacidades e competências, não

poderíamos deixar de referir a importância da produção escrita, não apenas na relação intrínseca que estabelece com a leitura, mas também como expressão de si, fonte de motivação e, acima de tudo, como fonte de compreensão da organização, da expressividade e da originalidade do discurso literário. Na verdade, tal como se preconiza no ensino de gêneros textuais não literários, também no caso literatura se fala em *ler para escrever* e em *escrever para ler*. No primeiro caso, a interpretação de textos e a compreensão dos mecanismos (semânticos e formais) subjacentes à discursividade literária permitem que o aluno aplique esses conhecimentos em produções escritas pessoais, com intenção literária, expressando a sua visão da vida e do mundo e criando uma relação identitária com a própria linguagem. Pereira (2005: 141) defende a concretização de atos de leitura «com a finalidade específica de executar tarefas de produção escrita a partir de transformação, reconversão, recriação» de forma a levar o aluno a apropriar-se «de conhecimentos linguísticos-textuais, também culturais e, sobretudo, processuais em termos de escrita literária» (idem: 142). Através de uma didática da escrita que não tem apenas em conta «o produto final do aluno, mas as suas intervenções em todas as fases do processo» (idem: 141), que cria contextos de aprendizagens propícios à passagem de uma postura de receção estética para uma postura de produção escrita com intenção literária (Sorin, 2004), ficam criadas as condições para que o aluno deixe de ser apenas um leitor para se tornar também um autor e um apreciador crítico de textos literários, papéis que, além dos saberes, capacidades e competências que representam, podem levar ao reconhecimento pelos pares e funcionar como fatores motivacionais e de elevação da autoestima. Por outro lado, será de esperar que o aluno utilize a própria experiência de escrita literária, nomeadamente as estratégias cognitivas e metacognitivas mobilizadas, em (re)leituras posteriores (*escrever para ler*), tornando-se um leitor mais apto e mais crítico e, certamente, mais motivado (*ler para pensar*). Diga-se, para finalizar, que perante este aluno leitor e autor, o próprio papel do professor se transforma – mais do que avaliar, o professor coloca-se na posição de quem lê, interpreta e frui dos textos produzidos pelos seus alunos.

Ensinar a ler o texto literário passa, então, por encontrar o equilíbrio entre a aquisição de quadros conceptuais, o reconhecimento das estruturas textuais, a aplicação de esquemas operatórios, a experimentação ativa e por uma estratégia global de leitura e de escrita, através da qual a experiência estética se concretiza de forma dialógica e aberta, jogando com o imaginário do texto e do leitor, fazendo confluir de forma criativa os paradigmas conceptuais e categoriais e abrindo portas a novos sentidos e a novas revelações. Esta abordagem pedagógica cria condições para o aluno de hoje aprender a construir, de forma interpelativa, as possibilidades de leitura e de escrita do texto literário.

Na realidade, a leitura, escrita e publicação de textos assumem novos contornos com o desenvolvimento das tecnologias. O próprio conceito de livro sofreu alterações profundas e ainda há quem olhe com desconfiança para o mundo digital e para a função que desempenha na sociedade dos nossos dias. A cibercultura veio alterar a forma como nos relacionamos com os textos, dado que estes deixaram de ser estáticos: movem-se, modificam-se, abrem portas, convidam à interação, ganham dimensão e vida. A linearidade textual tende a desintegrar-se, o hipertexto assume cada vez mais importância (Marcuschi, 2010) e a cibercultura traduz uma apetência pelo multimédia que secundariza o texto impresso. O leitor ideal apresenta uma nova racionalidade: além de ser capaz de manipular códigos literários e informáticos, cria todo o tipo de relações fazendo uso dos meios e de toda a informação de que dispõe. Deparámo-nos com a dissolução das fronteiras entre o literário e outros fenómenos artísticos e o surgimento de novas formas estéticas que não se integram em nenhuma norma conhecida. De facto, além da integração das TIC no ensino da literatura, o problema emergente é a abordagem da (nova) literatura, a denominada ciberliteratura, que exigirá um esforço e uma flexibilidade redobrados, dado que rompe de forma significativa com os cânones que conferiam segurança e autoconfiança.

Na realidade, encontramos-nos, neste momento, numa fase de transição em que o impresso e o digital coexistem. Todavia, os *e-books*, os *e-readers* e os *e-writers* da cibercultura e do ciberespaço poderão ocupar um espaço cada vez

mais relevante, culminando com a eventual passagem à história da idade do papel<sup>13</sup>. Tal não significa o fim da leitura, mas tão somente que o leitor adotará outras formas de interagir com o texto, com repercussões no conceito de literatura. Na verdade, a denominada ciberliteratura tende a ultrapassar as fronteiras do texto escrito e a integrar, de forma dinâmica e interativa, hipertexto, imagem, cor, som e movimento, o que obriga o leitor a escolher caminhos, a pensar de forma diferente, a intuir sentidos, a estabelecer outro tipo de relações, a gerir tempos, espaços, sensações, a envolver-se ativamente na descoberta da(s) ideia(s) expressas no texto, construindo e criando, desta forma, um conhecimento plurissignificativo.

Em suma, são vários os desafios que se colocam ao ensino e à aprendizagem da literatura tendo em conta os problemas que lhe subjazem e a importância das TIC na aproximação dos alunos nativos digitais ao fenómeno literário. As tecnologias e as novas formas de comunicar possibilitam outras abordagens didáticas que podem concorrer para a motivação dos alunos e, cumulativamente, para o cumprimento dos objetivos e as metas preconizadas pelos Novos Programas, na premissa de que a literatura *também se ensina* ou não se tratasse de um modo de comunicar a vida e o mundo através do poder extraordinário da linguagem, cujos mecanismos, comuns a outros, se podem dar a conhecer e a experimentar e ensinar a controlar. Em última análise, ensinar literatura é ensinar a viver, é ensinar a pensar e a aprender a pensar, comunicando de forma ativa com o texto, usando e relacionando toda a informação disponível, explícita e implícita, numa experiência única cujo sedimento se institui como aprendizagem para a vida.

---

<sup>13</sup> Tal como do manuscrito ao impresso, a passagem do impresso ao digital não se traduz pelo completo desaparecimento do livro impresso, mas apenas a diminuição da sua importância e a assunção de outras funções.

### **3.2.1. Ensinar o texto poético – entre o saber ensinar e o aprender a aprender**

O texto poético constitui (e de uma forma muito mais vincada que no texto narrativo e dramático) uma realidade à parte, um microcosmos enigmático e sedutor que se abre a quem se dispuser descobrir o mistério que encerra. Assume-se primordialmente como forma, objeto estético em que mesmo as ideias, os sentimentos, as sensações e as emoções se materializam, num constante jogo de inter-relações semânticas, morfossintáticas e fónicas que estruturam a unidade estética – o poema. Como diz Prado Coelho (1976: 56), «a forma vale esteticamente pelo que é e também pelo que diz ou sugere – e o que diz ou sugere é outra realidade (...) homóloga daquela que conhecemos da nossa experiência de homem e leitor (experiência não só da vida como da literatura)». Acima de tudo, é um mundo de liberdade a descobrir, a explorar, a reinventar, um caminho que nos leva do concreto para o abstrato e deste para uma nova realidade, num processo permanente de construção/desconstrução.

Assim, se no caso da literatura se coloca em questão o ensino e a aprendizagem da mesma, tendo em conta todo o ser e não-ser que envolve a poesia, essa questão assume ainda maior pertinência. A resposta não se aparenta fácil e muito menos pacífica. Carlos Reis (2002) defende que não pode ensinar-se a ler poesia como também não pode aprender-se a ler poesia. No sentido de uma fruição total do poema, só aos eleitos, depois de um trajeto iniciático de captação da música do poema e do som oculto de palavras correntes, será concedida a catarse do êxtase poético.

Na realidade, como é facilmente constatável, os alunos revelam uma relação nem sempre pacífica com o texto poético e mesmo aqueles que têm por hábito ler poucos textos poéticos, como se não possuíssem estratégias de leitura para este discurso e fizessem apenas uma transposição linear do processo interpretativo de textos narrativos e dramáticos. Ora, de facto, o poema tem requisitos específicos e idiosincrasias de leitura ditadas pelo funcionamento da linguagem poética e, além do mais, tal como defende Rubim (2002), o poema só

chega a quem o queira procurar, procurar saber donde vem, que forças o fazem dizer aquilo que diz – literalmente e em todos os sentidos (2002).

Assim, em poesia, o que é que se poderá ensinar? E ousamos perguntar ainda: A quem? Como? Sob que premissas? E o que se pode fazer para que os alunos se deixem entranhar e surpreender pela magia da poesia? Podemos começar por responder com as palavras de Aguiar e Silva (2002: 91):

*Pode ensinar-se a ler poesia – no sentido translato e mais profundo de ler e aceitando que poesia não é um termo hipónimo de literatura – desde que se verifiquem duas condições prévias: quem aprende tem de ser capaz de receber, fecundar e desenvolver a semente; quem ensina tem de saber o quê, quando e como semear. (...) Assim a arte de ensinar e a arte de aprender poderão proporcionar, em graus variáveis de intensidade e profundidade (...) a construção de um certo conhecimento de poesia.*

Numa outra perspetiva, podemos afirmar que a poesia não se ensina, aprende-se: aprende-se a descobrir isotopias, tensões de sentido, polissemias de elementos lexicais e retóricos; aprende-se a ouvir o poema, a vê-lo, a sentir-lhe o cheiro, o sabor e todas as vibrações e sensações que dele emanam; aprende-se a pensar conjugando elementos e processos aparentemente não conectáveis; aprende-se a fruir de outras formas de pensar e de sentir o mundo.

Assim, se, de alguma forma, a poesia é passível de se ensinar e de se aprender, então ensinar a aprender, aprender a aprender e aprender a ensinar poesia constituem, sem dúvida, tarefas exequíveis. Não que o objetivo da Escola resida na formação técnico-poética do aluno. Como defende Carlos (1999), do ponto de vista do currículo, o aluno não estuda literatura para aprender a criar poesia e o professor não ensina literatura para ensinar a aprender a fazer poesia. «A vocação do ensino institucional da poesia a qualquer nível é menos o ensino da sua arte e mais o ensino do seu reconhecimento cultural e da sua compreensão crítica» (idem: 18). O objetivo da escola não é, evidentemente, formar poetas, mas apreciadores críticos de poesia, enquanto manifestação cultural e artística e visão singular do Homem e do Mundo e, nesse sentido, a poesia também se ensina.. Acima de tudo, aprende-se a ensinar e a aprender a

ler poesia, lendo poesia, ciente de que se trata de um texto especial, único, carregado de sentidos, que abre portas a outros textos, a outros *eus*, a mundos a um tempo incógnitos e (re)conhecíveis. Se, por um lado, há uma *tcheně* incontornável, sem a qual a decifração *translinguística* e *transverbal* seria manifestamente inviável, por outro, no confronto direto com a poesia, é necessário ensinar e aprender a baixar as defesas, a permitir o confronto com um mundo não linear, a descobrir e descobrir-se, a encontrar e a encontrar-se, a surpreender e a surpreender-se, numa infinita procura e (des)construção de sentidos outros.

Mas como deixar-se impregnar pela magia da poesia, de forma livre e individualmente interiorizada, perante textos de leitura obrigatória, com procedimentos de análise na maior parte das vezes fechados e normativos, no ambiente coletivo e interativo que constitui a sala de aula? De facto, na relação poesia/escola, a heterogeneidade dos alunos leitores, com diferentes vivências e competências literárias, aliada a interpretações textuais mais ou menos institucionalizadas e, frequentemente, pré-estabelecidas, não favorecem uma apropriação do poema como objeto artístico, de fruição e de prazer, com o qual se estabelece uma relação de partilha e de intimidade. Por outro lado, as metodologias pedagógico-didáticas utilizadas, os objetivos a alcançar, as propostas de abordagem textual dos manuais escolares, a formação científico-pedagógica e cultural do professor e até a empatia que este estabelece com os diferentes textos, géneros e correntes literárias influenciam decisivamente a forma como a poesia é encarada na sala de aula.

Embora seja natural que os alunos leiam mais textos em prosa do que em verso, dado o hermetismo e a dificuldade de leitura inerentes ao texto poético, o inquérito preliminar aos alunos, por nós realizado, aponta para uma relação positiva com a poesia, tal como vemos mais à frente. No entanto, o mesmo inquérito revela que a atitude dos alunos perante a aula de texto poético não é de franca adesão, mostrando pouca motivação para o processo de ensino e aprendizagem. De facto, nem sempre é fácil para o professor encontrar estratégias que proporcionem a interação discursiva indispensável entre o texto

poético e o aluno leitor, a fim de tornar atrativo e eficaz o processo de ensino e aprendizagem. O desafio das novas teorias no campo da didática da literatura será, precisamente, motivar para a leitura e escrita do texto poético, promovendo o gosto pelo desafio que representa um texto complexo, repleto de mistério e de enigma, que exige uma outra forma de pensar e de interagir com o texto.

Nesse sentido, as tecnologias poderão desempenhar um papel crucial, contribuindo para a resolução das múltiplas dificuldades que se colocam à transposição didática do saber, à transformação do *saber docente* em *saber ensinável*, no que concerne ao texto poético. Na verdade, apesar da sua formação científica e pedagógica, os professores revelam algumas dificuldades, no que se refere ao texto poético<sup>14</sup>, em passar da teoria à prática, em concretizar de forma eficaz a transposição didática dos saberes teóricos, em tirar partido da transversalidade do discurso, em integrar o saber, o saber-fazer e o saber-agir, em conduzir os alunos a uma aprendizagem significativa e sustentável, sobretudo no que ao texto poético concerne. Assim, muitos professores vão aprendendo de per si, por tentativa e erro, de forma mais ou menos intuitiva, sem saber muito bem se estão no caminho certo, se é a teoria que fundamenta a prática ou se é esta que redundando em nova teoria. Trata-se de um conhecimento essencialmente prático, fruto de experiências e vivências pessoais, racionalizado e mesmo automatizado, que poderá pôr em risco o rigor, a cientificidade e mesmo a consecução de potenciais aprendizagens por parte dos alunos.

Ensinar o texto poético, na sociedade atual, exige, cada vez mais, possuir um saber holístico, fruto da articulação e recontextualização dos múltiplos saberes, que faculta a transposição didática e um efetivo *conhecimento didático dos conteúdos*. Este conhecimento é preponderante na integração teoria-prática e dele depende, frequentemente, uma aprendizagem que se deseja significativa. Uma enorme diversidade de fatores condiciona a seleção de conteúdos, a escolha de métodos, a implantação de processos, a consecução de objetivos, nomeadamente, os programas, os recursos didático-pedagógicos, a definição de estratégias, a avaliação. Por outro lado, o ensino e a aprendizagem do texto

---

<sup>14</sup> Cf. resultados do inquérito preliminar aos professores.



poético sempre envolveram uma avaliação estética e afetiva dos poemas, em que objetividade e subjetividade convivem lado a lado, dificultando a tarefa do professor.

Além de todos estes fatores condicionantes da prática pedagógica, o docente vê-se ainda confrontado com uma normalização, alimentada pelas abordagens propostas nos manuais, mais ou menos institucional do ensino da literatura e, de forma particular, do texto poético da qual não é fácil alhear-se e que se reflete de forma sistemática na abordagem do texto literário na sala de aula. Isto, apesar de a metodologia de cariz construtivista preconizada pelos Novos Programas venha sendo lentamente introduzida, sobretudo pelos professores que tiveram acesso a formação, no âmbito da implementação dos mesmos. Nem sempre é fácil fugir à tradicional leitura escolar que, como diz Rodrigues (2000: 252), se reveste de um cariz “ritualizado” tanto nos objetivos quanto nas estratégias e procedimentos a adotar, perdendo-se, deste modo, grande parte das virtualidades reconhecidas à leitura literária.

Um outro problema que se levanta é o *deficit* de saberes, capacidades e competências revelados pelos alunos. Estes não possuem estratégias intelectuais que lhes permitam a abstração, mostram dificuldades em fazer inferências, abduções e sistematização conhecimentos. A falta de capacidades e competências dos alunos a vários níveis é uma realidade<sup>15</sup> que condiciona diretamente a representação de saberes teóricos e a compreensão do texto poético. E essa realidade pode conduzir, naturalmente, a uma certa tendência para seleção e simplificação de noções teóricas, menorizando a definição de conceitos linguísticos, semióticos e metaliterários importantes para a compreensão do fenómeno literário. Por outro lado, os professores são induzidos a adaptar o seu discurso a alunos que possuem vocabulário reduzido e discurso inconsistente, apresentam um quadro referencial muito pobre, revelam problemas na elaboração de quadros e esquemas mentais e dificilmente atingem os níveis de concentração e abstração necessários à efetiva compreensão e análise do texto poético. Relembre-se, ainda, que as metas curriculares para a disciplina de

---

<sup>15</sup> Cf. Benavente et al., 1996 e PISA, 2001.

Português no Ensino Básico, definidas, entretanto, preconizam, não tanto o ensino da literatura, mas um ensino com base em textos literários, tendo em vista, sobretudo, o desenvolvimento da literacia<sup>16</sup>.

Ao assumir um valor essencialmente instrumental, o conhecimento da poesia desvirtua-se, perdendo-se um pouco do que torna o texto poético um objeto estético, único, singular, com potencialidades imagéticas e sensitivas que nenhum outro texto logra alcançar. No entanto, o facto de o poema apresentar uma lógica interna muito característica, condensando padrões interpretativos que o distinguem dos outros textos literários, induz a uma outra racionalidade que, de certo modo, contribui para a preservação da própria identidade do poema. Seria de toda a conveniência conciliar as virtualidades da poesia, enquanto meio e enquanto fim em si mesma, de forma a gerar novas formas de pensamento, de visão e de interpretação do mundo, porque mais abertas, flexíveis e holísticas, que preparassem os jovens para fazer face aos desafios da sociedade de hoje.

Mau grado os hábitos de leitura relacionados com o mundo virtual – ler no computador, no *tablet*, no telemóvel... – é comumente aceite que os alunos leem poucos textos complexos, faltando-lhes uma perceção consistente do ato de ler, do processo de leitura interior e das inúmeras capacidades e competências que envolvem a leitura do texto poético, e revelando reduzida pregnância estética ou cultural. Ora, o conhecimento do processo de leitura e da relação autor-texto-leitor revela-se preponderante para a compreensão e interpretação do texto literário e para o desenvolvimento de competências literárias e heurísticas. Mais ainda, contribui para a mobilização de estruturas cognitivas e esquemas mentais que concorrem para uma outra forma de pensar e de construir sentidos. Importa que o aluno tome consciência do jogo dialógico que envolve a leitura de um poema, que se questione sobre o que é que as palavras de um poema têm a ver consigo próprio e com a sua relação com o mundo. Como diz Bakhtin (1997: 131-132):

---

<sup>16</sup> O mesmo acontece com as metas curriculares definidas para a disciplina de Português no Ensino Secundário.

*Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica [...]. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.*

Assim sendo, importa recorrer a estratégias que integrem os saberes linguísticos e literários e o *background* cultural dos alunos, de forma a ajudá-los a compreender o que é ler um texto poético de forma ativa, o modo como os sentidos dos textos são construídos pelo leitor, as estruturas cognitivas e os quadros mentais intervenientes na interação discursiva leitor-texto. Por outro lado, é necessário que os alunos aprendam a utilizar a sua *enciclopédia* literária de forma eficaz e profícua na interpretação dos poemas, independentemente das categorias modais, genológicas ou epocais a que pertençam, e na experimentação de um pensamento-sentimento que proporciona outra maneira de conhecer e de se relacionar com o que o rodeia. Toda a complexidade que envolve a leitura do texto poético, se, por um lado, representa dificuldades acrescidas, por outro, consubstancia-se no prazer do enigma e no prazer estético. Na verdade, para além das interações verbais e da partilha de vivências que proporciona, o contacto e a aprendizagem do texto poético, com toda a complexidade de que se reveste, constitui um verdadeiro desafio cognitivo, desenvolvendo uma atitude heurística e um outro pensar. A didática do texto poético procura criar condições que levem os adolescentes a imergirem na poesia, promovendo, de forma peculiar, a imaginação, a criatividade, a capacidade de abstração e de interiorização e apelando à conjugação do pensar e do sentir.

Ao professor, cabe a árdua tarefa de pôr em prática uma metodologia da leitura literária, de base pragmática, que desenvolva nos alunos, de forma visível e verificável, as capacidades de compreensão e de interpretação dos textos poéticos, ou seja, ensinar a aprender a compreender, dando a conhecer as *regras do jogo* e utilizando estratégias de compreensão e interpretação literárias que

levem o aluno a conhecer melhor o complexo jogo que constitui a leitura e a descobrir como jogar com o poema. No entanto, nem sempre é fácil selecionar os meios e conseguir as condições necessárias para levar a cabo uma transposição didática rigorosa e profícua com os problemas que lhe estão subjacentes, mesmo sem contar com os muitos (e novos) desafios e com as infindáveis as mudanças que caracterizam os dias de hoje.

É na preparação pré-pedagógica que se insere o trabalho de transposição: ao elencar as dificuldades de leitura de um texto, o professor procura delinear possíveis soluções que conduzam os alunos a superar os obstáculos. O desafio, a provocação e o prazer, tão intimamente ligados à poesia, podem constituir, precisamente, elementos necessários para uma metodologia que conduza a aprendizagens efetivas, sustentadas e produtivas, no âmbito do texto poético. Além da dimensão motivacional, como temos vindo a mostrar, são múltiplos os aspetos a ter em conta, nomeadamente o treino das capacidades intelectuais e discursivas implicadas na leitura de diferentes poemas e a efetiva interação entre leitor e texto na produção de sentido, estimulando o raciocínio, a formulação de perguntas, a enunciação de hipóteses de leitura, a compreensão dos processos que envolvem a configuração textual. A interação discursiva, em articulação permanente com a palavra e o conhecimento dos alunos, deverá, pois, constituir, também, uma preocupação do professor e, nesse sentido, as TIC abrem um sem-número de possibilidades, com o *fórum de discussão* a assumir um papel relevante. Esta interatividade possibilita uma participação mais dinâmica do aluno, dado que este faz uma leitura própria dos textos, reconstrói e aplica conhecimentos, emite juízos, pronuncia-se sobre múltiplos aspetos semânticos, formais e estéticos, pondo em evidência, ao mesmo tempo, lacunas, dificuldades cognitivas e problemas de método a serem posteriormente analisados e colmatados.

Além da integração de saberes e competências potenciada pela poesia, é de realçar a função reguladora conferida pela avaliação. Como refere Pedrosa (1991: 742), o professor deve «saber selecionar, tentar ajustar, experimentar os saberes, as práticas e metodologias e, de alguma forma, ter condições para aferir essas

decisões e refazê-las, se necessário». Uma adequada e sistemática heteroavaliação, realizada pelo professor, conjugada com uma autoavaliação eficaz, levada a cabo pelo aluno, permite uma aferição permanente da evolução das competências literárias desenvolvidas em diferentes etapas, o estabelecimento do perfil do aluno ao cabo de cada etapa e a definição das medidas essenciais a tomar para estimular, corrigir e otimizar sujeitos, processos e métodos, respetivamente. A avaliação institucional, de cariz marcadamente normativo, tende a dar espaço à *avaliação dos resultados* e da qualidade funcional de projetos direcionados para a autonomia dos alunos. Barbot (2001) realça que a valorização dos resultados desvia a atenção da norma para o processo. Essa valorização confere importância tanto aos resultados como à forma como lá se chegou, permitindo uma *autorregulação* quando é necessária e, sobretudo, coresponsabiliza os alunos pelo seu próprio processo de aprendizagem.

O *aprender fazendo*, facilitado pelas tecnologias, contribui de forma determinante para uma consciência individual e coletiva do nível de conhecimentos num determinado momento e dos obstáculos a vencer, o que pode conduzir, com a orientação do professor, a um empenhamento do grupo-turma na definição de problemas, na formulação de hipóteses, na seleção e adequação de métodos, na avaliação e reflexão sobre o trabalho realizado. Por outro lado, aproveitando as ferramentas multimédia e as diferentes linguagens que envolvem, tem a vantagem de poderem ser levadas a cabo diferentes atividades de compreensão oral e escrita, serem mobilizadas várias operações discursivas e serem desenvolvidas simultaneamente diversas competências ligadas à leitura de textos literários (cognitivas, discursivas, referenciais, semióticas, textuais, (meta)linguísticas, (meta)literárias...) e outras de índole interpessoal e comportamental.

Transformar o aluno num leitor autónomo, requer, quase sempre, a passagem de forma progressiva por diferentes etapas, a fim de desenvolver capacidades e competências de leitura e de levar o aluno a aprender a interagir com o texto e a construir sentidos de forma metódica e eficaz. Para isso, são

necessárias estratégias didáticas que os alunos possam (re)utilizar posteriormente, com autonomia e criatividade. O papel do professor, como referimos reiteradamente, é ensinar a *aprender a aprender*, mostrar antecipada e claramente *o que fazer e como fazer*, exemplificar os processos e as operações mentais e práticas que estão subjacentes a uma leitura interativa do texto poético. Como mediador da perspectiva imanente do texto, cabe também ao professor decodificar os valores textuais que vão além dos conhecimentos previsíveis dos alunos e, por outro lado, concretizar dinâmicas de leitura atrativas e potenciadoras de uma aprendizagem criativa, nomeadamente, recorrendo a e-atividades lúdicas, centradas no aluno.

Uma opção pedagógico-didática a ter em conta é a investigação-ação<sup>17</sup> que, não estando generalizada nem concretizada de forma sistemática, é levada a cabo em diversas escolas sobretudo por professores estagiários em formação inicial ou em período probatório, e ainda por mestrandos e doutorandos, com o apoio das instituições universitárias que mais investem na Educação, como é o nosso caso. Este tipo de investigação, de carácter interventivo e centrado em situações reais de ensino e aprendizagem, procura ligar de forma direcionada os objetivos nucleares de uma disciplina aos problemas sentidos pelos alunos na consecução das tarefas que lhe são requeridas. Por outras palavras, trata-se de um projeto em que professor(es) e alunos se empenham na resolução de um problema concreto, diagnosticado na prática da sala de aula, frequentemente ligado a processos cognitivos de compreensão, com especial pertinência no ensino do texto poético. Investigar, inovar e desenvolver competências são os objetivos que norteiam este tipo de investigação coletiva, que se baseia em métodos qualitativos e se alia, muitas vezes, a uma pedagogia para a autonomia, dado que implica a negociação e uma permanente autorreflexão e autoavaliação de todos os intervenientes. Ao favorecer a relação sujeito-objeto, estimulando o desejo de mudança e criando um sentimento de otimismo face às dificuldades, promove-se a autoconstrução do saber, do saber-fazer e agir e do saber-ser e tornar-se, numa perceção consciente da sua interdependência.

---

<sup>17</sup> Debruçar-nos-emos com pormenor sobre este tipo de investigação em Educação, em “Questões, objetivos e opções metodológicas”.

Bredella (1989), ainda que não defenda explicitamente este tipo de investigação, preconiza um modelo de *crítica ideológica*, em que o aluno autónomo, crítico e solidário questiona objetivos e processos, colabora numa dinâmica de grupo, participa ativamente na resolução de problemas concretos, sendo parte decisiva e decisória na construção do saber e de si próprio. Trata-se de ensinar literatura, promovendo a *autodeterminação* do sujeito da aprendizagem para uma praxis orientada para o sentido crítico, a tomada de decisão e, em última análise, para o sucesso.

Na realidade, a Literatura e, de modo particular, o texto poético revelam-se, pela sua própria essência, memória cultural, fonte de comunicação e de interação. A visão da vida e do mundo, as experiências individuais e coletivas, as estruturas afetivas e ideológicas que se confrontam no texto literário, e através dele, geram, por si só, uma infinidade de perguntas e respostas que permitem ao leitor encontrar-se com o mundo e consigo próprio. Daí que seja de esperar que o aluno leitor e escrevente se apresente como o ponto fulcral do processo de ensino e aprendizagem do texto literário e que a utilização das tecnologias (aproveitando todas as suas potencialidades e fazendo uso das inúmeras ferramentas disponíveis) e uma metodologia interativa de pendor construtivista o motive a participar dinâmica e empenhadamente na construção do saber, no desenvolvimento de novas formas de pensar e na aquisição não apenas de competências literárias, mas também de outras transversais ao currículo e igualmente importantes para a sua formação global.

Em suma, a integração de saberes, a promoção da interação, a corresponsabilização do aluno pela construção da aprendizagem (instituído-o como protagonista de um processo colaborativo de formação que se pretende integral) complementadas e potenciadas pela utilização produtiva das ferramentas e dos recursos proporcionados pelas TIC parecem constituir os ingredientes necessários para fomentarem o gosto pela leitura literária, desenvolverem e o pensamento, a intuição crítica e a sensibilidade e ampliarem o conjunto de saberes e competências inerentes ao texto poético. Faltará, apenas, mencionar um elemento cada vez menos visível, mas não menos importante – o professor.

De facto, no seu papel de orientador e facilitador das aprendizagens, partilhando discursos e negociando conteúdos e estratégias, gerando simultaneamente conhecimento e ação, produzindo materiais didáticos motivadores e eficazes, emerge o professor, aberto a novas formas de pensar e de agir diante do conhecimento, que ajuda o aluno de hoje a construir o saber, descobrindo e trilhando o seu próprio caminho.

No caso da poesia, para além das interações verbais e a partilha de vivências que proporciona, o contacto e a aprendizagem do texto poético, com toda a complexidade de que se reveste, constitui um verdadeiro desafio cognitivo, desenvolvendo uma atitude heurística e um outro pensar. A didática do texto poético procura criar condições que levem os adolescentes a imergir na poesia, promovendo, de forma peculiar, a imaginação, a criatividade, a capacidade de abstração e de interiorização e uma forma de pensar diferente.

### **3.2.2. Ensinar a aprender a pensar com o texto poético – entre o ser da razão e a razão de ser, na era da tecnologia**

O ensino do texto poético, enquanto objeto estético, como temos vindo a afirmar, promove o desenvolvimento das capacidades percetivas, da imaginação, da criatividade e do pensamento estético, dando sentido à experiência humana e contribuindo para uma formação global e harmoniosa dos sujeitos.

Schiller, no final do século XVIII, dissertava já sobre a relevância de uma educação artística – em *Cartas sobre a Educação Estética do Ser Humano* – e do que designamos por racionalidade poética, na procura do belo e na construção do conhecimento do mundo que nos rodeia. O autor defende a conjugação de princípios, aparentemente opostos, através da experiência estética: a emoção (espontânea, subjetiva, ligada à forma e ao sentimento) e a razão (objetiva, ligada à matéria, ao racional, às regras, à técnica). Para Schiller (1993), unicamente um pensamento-sentimento integrador de conhecimentos – a “*unidade perfeita*” própria da experiência estética – poderá conferir ao sujeito o necessário equilíbrio. A razão assume uma função de regulação das sensações, emoções e



sentimentos despertados pela obra de arte, mas a racionalidade estético-expressiva ou poética apenas acontece quando estão presentes e interagem todos esses elementos. Só a experiência estética, que mobiliza percepção e julgamento, permite ao sujeito expressar-se com integridade, sem ruturas nem predomínios do plano da razão ou do plano dos sentimentos. Ao refletir, o sujeito enriquece as suas capacidades percetivas porque se liberta dos limites que elas lhes impõem; ao sentir, o sujeito aprende a pensar porque alarga os horizontes de sentido e de construção de conhecimento.

O ensino do texto poético permite ao aluno, seja ele mais emocional ou mais racional, uma experiência estética enriquecedora, dado que o ensina a integrar sentimentos e emoções, mas sem se deixar dominar por eles, ensinando-o, ainda, a fazer a passagem das sensações aos pensamentos, proporcionando-lhe equilíbrio, essencial para a construção do *eu* e da sua relação com os outros, a vida e o mundo. Na verdade, o texto poético possui virtualidades e potencialidades únicas no desenvolvimento integrado de competências literárias, comunicativas e linguísticas, na medida em que promove a relação afetiva e intelectual com o texto e proporciona, frequentemente, projeções múltiplas do leitor-adolescente, quer ao nível individual quer coletivo, nesse universo textual. Como afirma Eugénio de Andrade, «Ecce Homo, parece dizer cada poema. Eis o homem, eis o seu efémero rosto feito de milhares e milhares de rostos, todos eles esplendidamente respirando na terra, nenhum superior a outro, separados por mil e uma diferenças, unidos por mil e uma coisas comuns, semelhantes e distintos, parecidos todos e contudo cada um deles único, solitário, desamparado» (Andrade, 1998: 16-17). Assim, no ensino do texto poético, importa utilizar estratégias capazes de fomentarem essa empatia do leitor com o texto poético, nomeadamente fazendo uma seleção cuidada dos poemas e integrando produtivamente as tecnologias nas práticas. Deste modo, estarão criadas as condições para o desenvolvimento das capacidades de análise textual, de crítica e de reflexão sobre o próprio ato de leitura e de fruição do objeto estético conducentes a uma outra forma de pensar que designamos por *slow thinking*, na esteira de uma *slow food* e de uma *slow life*. De facto, o texto poético enquanto texto complexo, exige uma outra forma de pensar que permita ir além da mera

compreensão da informação explícita. Bauerlein (2011, 29) afirma que os textos complexos («com um sentido denso, uma estrutura elaborada, um vocabulário sofisticado e intenções autorais subtis») exigem predisposições do leitor para «um trabalho mais lento». O *Programa e Metas Curriculares do Ensino de Português – Ensino Secundário* preconiza, precisamente, o desenvolvimento nos alunos, através do trabalho com textos complexos, de outra forma de pensar, destacando o que Bauerlein entende como condições sine qua non para a sua efetivação:

*1) a vontade de experimentar e compreender, assente na consciência da planificação e da composição cuidadas. Um texto complexo não é apenas o que transmite informação, mas o que exprime também valores e perspetivas e o que permite, pois, exercitar as capacidades de observação e de análise crítica dos seus leitores ou ouvintes. É nesses valores e perspetivas que se deve reconhecer a capacidade de lidar com a informação recebida, e, por isso, de a compreender e utilizar em novos contextos, na escola e fora da escola;*

*2) a existência de poucas interrupções – os textos complexos implicam o treino de um trabalho de pensamento assente na continuidade do raciocínio e, por isso, pouco compatível com formas de comunicação como emails, twitters ou sms. Requerem uma certa forma de lentidão e de concentração que repousa sobre a inexistência de constantes interrupções;*

*3) a recetividade para aprofundar o pensamento – ao treinar a compreensão de que nem tudo é imediata e facilmente exposto, treina-se aquilo que é uma etapa necessária à descoberta e ao treino da vontade de prosseguir em direção a uma etapa posterior.*

O *slow thinking* que defendemos vai mais além, procurando integrar as emoções e os afetos. Diremos que estamos perante um pensamento-sentimento (já explicitado) de carácter holístico, que envolve desafio e fruição. Desafio porque, dada a complexidade que envolve o texto poético, rompe com a lógica cognitivo-instrumental direcionada para o aqui e agora e a satisfação imediata do desejo que caracteriza os nativos digitais; fruição pelo prazer estético proporcionado, pela alegria do jogo e do obstáculo superado e pelas potenciais projeções do aluno leitor no universo textual revelado pelo poema, na premissa de que para fruir é preciso conhecer. As emoções assumem um papel relevante no *slow*

*thinking*, dado que ao estabelecer-se uma relação afetiva com o objeto – o poema – se cria uma maior propensão para o pensar o poema em todas as suas dimensões. Le Doux (2001) e Wolfe (2004) afirmam que o cérebro está biologicamente preparado para valorizar a informação que tem um forte conteúdo emocional. A compreensão passa a integrar todas as sensações, gerando um saber mais criativo e singular, ativando um pensamento mais *natural* e criando novos universos de referência. Tal como a *slow food* e a *slow life*, o *slow thinking* requer predisposição física e mental, contenção, paciência, minúcia. Exige, ainda, do sujeito alguma abstração das coisas factuais, imediatas, objetivas, consubstanciando-se no deleite do belo/bom e na procura, por inerência, de sabores/sentidos subtis, usando o corpo e a mente, pensando e sentindo, ou seja, o sujeito procede à apreciação do todo, enquanto obra (de arte) acabada e, concomitantemente, de cada uma das partes isoladas e/ou conjugadas entre si, estabelecendo o máximo de conexões e utilizando todos os meios de que dispõe. Tendo em conta que se trata de nativos digitais, habituados a pensar de forma cognitivo-instrumental, numa lógica do saber imediato, esta capacidade de *slow thinking* não se adquire de um momento para o outro – requer tempo, treino e motivação – obrigando a uma rutura com estruturas mentais anteriores, intimando os alunos para uma nova forma de jogar e atingir patamares superiores de apreensão e compreensão do texto poético e, em última estância, da vida e do mundo. A aquisição deste conhecimento processual – saber como concretizar o *slow thinking* – atingirá o máximo de rendibilidade, quando se transformar em conhecimento estratégico – saber quando e em que contextos/áreas de conteúdo, será uma mais-valia fazer uso desta forma de pensar.

Ainda que os primeiros (jovens alunos da era multimédia e cibernética) revelem gostar de poesia<sup>18</sup>, mostram-se menos recetivos para este tipo de aula<sup>19</sup>, espelhando, de certo modo, uma sociedade cada vez mais instável, exigente e seletiva, mais virada para o pragmatismo, o consumo imediato e os valores materiais do que para a introspeção, a reflexão crítica e os valores do espírito.

---

<sup>18</sup> Cf. Inquérito preliminar aos alunos.

<sup>19</sup> Idem.

Os professores, por sua vez, quiçá agarrados ainda aos velhos cânones de análise literária da tradição académica, revelam, por vezes, falta de motivação, alegando ausência de formação específica<sup>20</sup>, a que poderíamos acrescentar alguma inadequação das metodologias ao novo perfil do aluno, pressão dos exames nacionais, tempo escasso para criarem abordagens próprias mais atrativas e diversificadas do que as apresentadas nos manuais e ainda a falta de condições profissionais e logísticas para a utilização de ferramentas multimédia. Gomes (2000: 623) afirma que os professores tendem a fazer aquela «análise do texto poético (que) se concentra na ponta de um bisturi interrogativo com que, à semelhança do que sucede com os textos narrativos, se procura identificar, numa espécie de **Instituto de Poesia Legal**<sup>21</sup>, a ossatura ou o cadáver dos textos poéticos». A leitura mais comum, nas nossas escolas, é, porventura, a leitura *pronta-a-usar* resultante das leituras pré-fabricadas que proliferam em manuais e livros paraliterários para serem consumidas passivamente sem estímulo nem prazer. Deste modo, independentemente dos contextos e dos cotextos, estão criadas as condições para que a aula de texto poético não cumpra a finalidade pedagógica a que se destina e se converta num enorme e improdutivo tédio. Por uma razão ou outra, o que acontece, na realidade, é que a Escola parece não conseguir aproximar a poesia e, sobretudo, a aula de poesia do universo físico, psicológico, social e moral dos nossos adolescentes.

De facto, *ensinar e aprender* a ler poesia não se apresenta tarefa fácil dado que a complexidade inerente ao texto poético causa naturalmente alguma intimidação, algum constrangimento, como se o poema tivesse apenas uma chave acessível a um número reduzido de eleitos. Levanta-se o problema de *desconstruir* um texto, analisá-lo, medi-lo, sem lhe quebrar o mistério, sem destruir o próprio conceito de literatura. Como trabalhar um texto que suscita vários ângulos de abordagem, que se emaranha num jogo complicado de relações entre o *real* (o não-literário) e o que vai para além do real, o que se situa numa dimensão outra e confere literariedade ao próprio texto? Na verdade, quando abordamos o texto poético, tudo parece mais complicado: o confronto

---

<sup>20</sup> Cf. Inquérito preliminar aos professores.

<sup>21</sup> Grifos do autor.

com o *real* já não se apresenta tão linear, e a subjetividade imprimida pelo sujeito poético assume contornos irregulares e polissêmicos. O professor é muitas vezes invadido pela insegurança de ter de levar a cabo uma investigação que se pretende científica ao nível do texto, mas que suscita quase sempre múltiplas leituras e interpretações. O aluno, por sua vez, sente-se impotente perante um texto complexo, enigmático, sem correspondência imediata no mundo real, envolto num mistério difícil de desvendar. Um estudo levado a cabo por Regalo (1996) sobre procedimentos de leitura no Ensino Secundário, confirma os problemas sentidos na aula de poesia – os textos poéticos são encarados como de *difícil* e *muito difícil* leitura por quase 75% dos alunos inquiridos – o que a autora comenta, afirmando que tal se deve à consciência que os alunos já possuem da metaforização e da transfiguração da linguagem poética (idem: 50). Por sua vez, (Shanahan, 2012: 62) afirma que

*pode ser duro para os alunos confrontarem-se com um texto que os obriga a deterem-se nele, selecionando palavras, destrinchando frases, esforçando-se por estabelecer conexões. Os professores podem sentir-se tentados a facilitar a vida aos estudantes evitando textos difíceis. O problema é que o trabalho mais fácil não torna os leitores mais capazes. O professor tem de estimular a persistência dos alunos, especialmente quando o trabalho se torna mais exigente. A recompensa resulta da capacidade de perseverar.*

Apesar de estarem cientes do hermetismo da linguagem poética, os alunos revelam gostar de poesia<sup>22</sup>, o que por si só representa meio caminho para a concretização dos objetivos didáticos a ela associados. O desafio será fazer reconhecer a extraordinária força da poesia, em toda a sua infinita capacidade de criar e recriar a linguagem e de despertar no corpo e no espírito uma miríade de pulsões e interrogações. Trabalhar com a poesia é fazer apelo à memória e à inteligência, é fruir, analisar, imaginar e sonhar, não significa adotar uma atitude mecanicista perante o texto, reduzi-lo apenas a um conjunto de fórmulas pré-definidas. Exige paciência, espírito de descoberta, gosto de procura do jogo de relações entre significante(s) e significado(s) que toda a poesia encerra, criando laços e empatias com o texto e exercitando outras formas de pensar – passando

---

<sup>22</sup> Cf. Resultados do inquérito preliminar aos alunos.

duma lógica causal, linear e racional para uma lógica *hipertextual* e estética, na medida em que as palavras do poema remetem para outros mundos de sentido e a forma e o conteúdo interagem, numa dinâmica de relações isotópicas, gerando o belo. Mais ainda que promover um espírito reflexivo e conceitual, importa despertar o desejo, de maneira a que o sujeito se fixe e se conecte ao objeto de desejo, conduzindo a uma postura proactiva na (re)construção do conhecimento.

Ensinar a ler o texto poético, ou melhor, ensinar a aprender a ler o texto poético, parece, pois, levantar, à partida, um problema crucial: a falta de motivação dos alunos e professores perante um texto que apresenta dificuldades acrescidas. Torna-se, pois, necessário criar condições humanas e técnicas para tornar efetivo, agradável e enriquecedor o processo de *imersão, exploração e experimentação poéticas*, de que fala Giasson (2005), e, ainda, para gerar nos alunos uma predisposição que seria de esperar natural e instantânea para um texto com características tão especiais. Primeiramente, há que desmistificar e desconstruir todos os preconceitos que induzem a reações de impotência e/ou de derrota antecipada. Em seguida, importa motivar os intervenientes, implicando emocional e afetivamente o aluno, desde o primeiro momento, tendo o cuidado de tornar o processo de motivação diversificado e sistemático e transformando a percepção de dificuldade acrescida no desejo de vencer um desafio, tal como se se tratasse de um jogo de computador tão do agrado de grande número de adolescentes<sup>23</sup>. Ir ao encontro das suas pulsões e desejos, do seu natural espírito de contradição, do gosto pelo lúdico, pelo enigma, pelo risco, pelas aventuras radicais, será, também, uma forma mais fácil de fazer despertar nos jovens alunos o desejo (em sentido psicanalítico) de ler e de escrever poesia. Finalmente, torna-se decisivo um contacto assíduo e persistente com textos poéticos; uma

---

<sup>23</sup> Acrescentaríamos, ainda, num parêntesis, que seria benéfico, encarando o texto poético como arauto de liberdade e de libertação, e dado que todos os seus elementos concorrem e se solidarizam na produção de um sentido, deixar ao aluno-leitor a liberdade de escolher o caminho, de descobrir, *à sua maneira*, a essência do poema, sobretudo nos poemas modernos e pós-modernos. Parece-nos que uma *deslinearização* da leitura só traria vantagens e captaria novos adeptos da aventura da linguagem poética.

abordagem pedagógico-didática sequencial e de dificuldade progressiva (tendo em vista uma aquisição gradual de saberes e competências, geradora de autoestima e de autoconfiança), criando atitudes e comportamentos autónomos e intervenientes, porque não existe desejo sem conhecimento; uma metodologia de cariz construtivista centrada no aluno que promova a autonomia e o conduza a refletir sobre o que precisa de corrigir e/ou colmatar, agindo em conformidade para passar ao nível seguinte.

As tecnologias oferecem-nos hoje os meios necessários, com recursos multimédia diversificados e versáteis, para a consecução destes objetivos, nomeadamente na motivação dos alunos, no desenvolvimento cognitivo e na promoção de uma postura proativa, e a escola deve criar todas as condições para que tal se torne uma realidade. Como afirma Lévy (1999, 40):

*Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, o multimédia, graças a sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa.*

Todas estas premissas estiveram na base do trabalho de campo realizado no âmbito do nosso estudo que pretendeu, precisamente, aferir da possibilidade de concretizar sequências didáticas que motivassem os alunos para a aula de poesia, utilizando as TIC, com os meios logísticos e tecnológicos já existentes em muitas escolas e pretendeu, também, avaliar os efeitos da utilização das tecnologias na aquisição de saberes e competências e na relação dos alunos com a aula de texto poético.

### **3.2.3. Da poesia à ciberpoesia – entre a era do papel e a era digital**

Uma das grandes virtualidades da cibercultura é a possibilidade de interação e de cruzamento, de forma reticular e dinâmica, de temas, linguagens e meios que promovem a unificação do conhecimento e levam ao aparecimento de novos

conceitos, com uma incidência especial no mundo das expressões artísticas. A ciberpoesia constitui um bom exemplo da invenção criativa de algo, com base nas formas já existentes, mas aproveitando as virtualidades dos recursos tecnológicos disponíveis e facilmente acessíveis.

A maior diferença entre um poema impresso e um ciberpoema<sup>24</sup> é, precisamente, o espaço. Na verdade, não se trata de uma simples transferência do texto impresso para o virtual: o ciberpoema assume características próprias, é um texto abstrato, pensado e criado especificamente para o formato digital, que só tem existência no ciberespaço, um espaço dinâmico e ilimitado, ao contrário do suporte em papel utilizado nos poemas *tradicionais*. Os poemas visuais e concretos, pela sua ligação intrínseca com a imagem, constituem os antecessores do que é hoje a ciberpoesia, e não resistimos a pensar até onde teriam chegado alguns poetas se não estivessem limitados pelas fronteiras do papel e pudessem transformar uma imagem unidimensional numa imagem multidimensional, multifacetada e, mesmo, multiespacial.

O leitor de um e-poema tem a oportunidade de participar numa aventura plena de surpresas e espaços insólitos em que texto, palavra(s) e/ou letras, som (por vezes, música), imagem tridimensional e movimento interagem para criarem sentido. Todas as sensações são ativadas e são proporcionadas ao leitor experiências sinestésicas e estéticas singulares, resultado da conjugação, por vezes inusitada, da literatura com outras formas artísticas. Por outro lado, o e-poema integra, frequentemente, recursos de computação gráfica, além dos já mencionados, visando obter determinados efeitos só conseguidos através de software específico.

São inúmeras as definições de e-poesia, que muitos preferem chamar videopoesia, o que levanta algumas questões sobre a possibilidade de se assumir como género textual. De facto, há quem defenda mesmo a não obrigatoriedade de inclusão de linguagem verbal nem de som (porque o silêncio também constitui

---

<sup>24</sup> Optamos por esta designação e por e-poema em detrimento de “poema digital”, de forma a evitar a confusão com poema digitalizado. Encontramos, ainda, outras denominações como infopoema e videopoema, esta última ligada à frequente prevalência da imagem e do movimento, ainda que o som possa assumir também uma importância relevante.



uma forma de expressão), atribuindo o lugar principal e incontornável à imagem. É o caso de Amâncio (2014: 215) que define a videopoesia desta forma:

*Videopoesia é uma obra audiovisual que tensiona poeticamente a imagem, numa edição ritmada, e que persegue a equivalência imagética de um estado de mente e sentimentos, produzindo uma materialização sociodiscursiva do imaginário.*

Concordemos ou não com esta definição e tendo alguma dificuldade em discernir a fronteira entre arte e literatura em muitos e-poemas, a verdade é que se trata, indiscutivelmente, de uma forma poética passível de ser analisada enquanto tal. Por outro lado, parece-nos, independentemente da sua designação – ciberpoema, e-poema, infopema, videopoema – que um e-poema constitui uma forma poética com a maior parte das características, dimensões e virtualidades do texto poético, referidas anteriormente, que pode contribuir decisivamente não apenas como motivação para o fenómeno poético (tanto ao nível da leitura como da produção escrita), mas também para uma nova racionalidade e um *slow thinking*, consubstanciando a complementaridade entre uma racionalidade tecnológica e uma racionalidade poética.

Ainda que não integre ainda os Programas de Português, dado que se trata de um fenómeno relativamente novo e ainda pouco estudado e teorizado, a e-poesia vai adquirindo um espaço próprio sem, contudo, pôr em causa a poesia dita tradicional. Tal como a fotografia não levou à extinção da pintura, também a e-poesia não fará desaparecer a poesia. No entanto, é nossa convicção (fruto da nossa experiência docente) que os jovens nativos digitais aderem com entusiasmo a esta nova forma poética que os desafia a pensar e a sentir, estabelecendo relações, por vezes, inesperadas, e os incita à criação poética, utilizando os inúmeros recursos multimédia que as tecnologias lhes proporcionam.

#### **3.2.4. O jogo – entre o jogar para esquecer e o jogar para lembrar**

O jogo constitui uma atividade humana que acompanhou o homem ao longo de milhares, quiçá milhões, de anos, fazendo parte da cultura e tradição dos

povos e requerendo transmissão, aprendizagem. Associados ou não a ritos, mais simples ou mais elaborados, os jogos foram evoluindo através dos tempos e concretizados das mais variadas formas, sendo que as tecnologias tornaram o videojogo o expoente máximo da sofisticação. Exercendo uma atração especial sobre o jogador, independentemente da idade, sexo ou raça, o ato de jogar é, antes de mais, uma atividade essencialmente voluntária em que o sujeito se empenha em conseguir o melhor resultado possível, tentando uma permanente autossuperação e/ou a superação dos resultados de outros jogadores.

Tal como acontece com a obra de arte, a inutilidade, ou melhor, a improdutividade é uma das características do jogo, não acrescentando nada ao mundo de forma imediata. Isso não significa dizer que o jogo não possa cumprir uma função social ou psicológica. De facto, podemos mesmo afirmar que o jogo é uma força gregária capaz de unir pessoas e nações e contribuir para quebrar barreiras religiosas e ideológicas que separaram (e continuam a separar) povos durante séculos<sup>25</sup>. Por outro lado, é comumente aceite que os jogos favorecem o crescimento harmonioso da criança, do ponto de vista físico e social, mas também ao nível cognitivo e dos afetos. No entanto, o jogador não visa, à partida, todos estes efeitos: joga pelo prazer de jogar, pelo gozo da competição ou, até, de forma a tornar uma determinada atividade menos penosa.

O jogo está associado a um mundo da fantasia, do faz-de-conta e, por isso mesmo, ocupa um lugar muito especial na infância e na juventude, deixando memórias de tempos livres e felizes que perduram no tempo. No entanto, esta ideia de liberdade, de felicidade e de voluntarismo liga-se a algo que obedece a regras rigorosas – de início, progressão e fecho – limitadas no tempo e condicionadas a um espaço que o jogador tem de conhecer e aceitar para participar, sabendo de antemão que não serão bem vistas iniciativas individuais de alteração dessas regras, podendo mesmo conduzir à sua exclusão do jogo, enquanto participante. Esta aparente contradição deve-se, provavelmente, à atração pelo belo traduzido por uma ordem e por uma perfeição que o sujeito

---

<sup>25</sup> Veja-se, a título de exemplo, como as Nações Unidas e outras entidades promovem jogos entre palestinianos e israelitas, crianças e adultos, de forma a favorecerem a aproximação destes dois povos tão beligerantes.

difícilmente encontra no quotidiano. Como afirma o antropólogo Huizinga (1980: 13), o jogo «introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada». Também neste sentido, o jogo se aproxima da obra de arte como manifestação de uma ordem maior e de um equilíbrio sempre procurados pelo homem. Independentemente das vozes que se levantam, por vezes de forma acérrima, a favor e contra, a proliferação dos videojogos<sup>26</sup> e a adesão em massa, sobretudo por parte das crianças e jovens, constitui um fenómeno de tal dimensão que suscita uma reflexão aprofundada, sendo já em número considerável os estudos realizados nesse âmbito (Tardón, 2014; Hall & Novak, 2008; Dille, & Platten, 2007; Sevillano & Ortega Carrillo, 2007; Kent, 2001), tendo sido criado em 2014, integrado no Instituto Politécnico do Cávado e Ave, o Digital Games Lab ou Centro de Investigação e Desenvolvimento em Jogos Digitais. Não é nosso objetivo debater aqui as virtualidades<sup>27</sup> e/ou os aspetos negativos dos jogos eletrónicos, tão-somente pretendemos compreender as razões que estão na base da atração do homem pelo jogo e estabelecer uma relação deste com o fenómeno poético.

Na era das tecnologias, em que uma racionalização excessiva exerce sobre o sujeito uma tensão permanente, o jogo surge como um lenitivo, uma forma de libertação, em que o jogador se submete voluntariamente a um conjunto de regras sem sequer as questionar. McLuhan (1995: 236) afirma que «um jogo é uma máquina que apenas pode funcionar quando os jogadores consentem ser por um momento suas marionetas. Para o ocidental individualista, boa parte deste ‘ajustamento à sociedade’ toma o aspeto de uma submissão pessoal às exigências coletivas. Os jogos auxiliam-nos, tanto ensinando-nos este tipo de ajustamento quanto proporcionando-nos uma forma de alívio destas». O autor refere ainda que o fascínio do jogo centra-se na incerteza do resultado que, ao invés de criar ansiedade no jogador, gera uma sensação de conforto conferida pelo conhecimento das regras. Esse conforto associa-se a uma ideia de poder,

---

<sup>26</sup> Em 2011, o mercado de videojogos, em Portugal, faturou 61 milhões de euros, só no primeiro semestre.

<sup>27</sup> Cf. Gee, James. (2010). Bons Videojogos + Boa Aprendizagem , Coletânea de Ensaio sobre os Videojogos, a Aprendizagem e a Literacia. Mangualde: Edições Pedagogo.

dado que, apesar de alguma imprevisibilidade quanto ao resultado, o sujeito sente que domina o mundo simples e perfeito, como diz Huizinga, que constitui o jogo. Curiosamente, ainda que ganhar seja a concretização do desejo, o prazer reside sobretudo na tensão que o jogo proporciona. Mesmo que a vitória nunca seja alcançada, o prazer do jogo pode manter-se, assim como a sensação de controle sobre o mesmo. Se, nas primeiras tentativas, o jogador comete erros estratégicos que o impedem de atingir o objetivo de passar ao nível seguinte, isto é, de vencer, gradualmente vai interiorizando a forma mais adequada de pensar o jogo e de organizar as suas ações, acabando por conseguir os seus intentos. Importa é jogar, é mostrar o que se vale, superando os obstáculos e tentando jogar cada vez melhor, apesar do grau de contingência sempre presente.

O jogo funciona, então, como uma espécie de treino de adaptação para as tarefas do quotidiano, promovendo a concentração, autoconfiança e a produtividade. Por outro lado, além das aprendizagens inerentes a cada jogo, o sujeito aprende, também, *mutatis mutandis*, a lidar com a artificialidade e a arbitrariedade que regem a vida e o mundo social.

Nos jogos de computador (que podem inclusive reproduzir quase todos os jogos que antecederam a era digital), o mesmo acontece, só que, neste caso, a realidade virtual permite multiplicar quase ao infinito a possibilidade de regras e a reprodução de situações e atividades que proporcionam, não apenas a fuga ao quotidiano, mas o desenvolvimento de uma infinidade de saberes, capacidades e competências que serão úteis na vida real do sujeito. Uma das grandes virtualidades dos jogos de computador, enquanto ferramenta pronta a usar num sem-número de tarefas, é a interação proporcionada a que não são alheias a imensa capacidade e a velocidade sempre crescente de processamento da informação. Numa espécie de diálogo estabelecido com o computador, este dá sempre um feedback quase imediato a cada *input*, a que o sujeito, por sua vez, reage de acordo com o que pretende. O computador torna-se, assim, mais do que uma ferramenta, um verdadeiro, paciente e incansável parceiro. No jogo, esse parceiro assume-se, frequentemente, como o adversário a bater, sobretudo quando se joga “com o computador”.

Ao contrário do que poderia parecer à primeira vista, esta parceria não constitui uma verdadeira ameaça ao monopólio humano do raciocínio e das emoções, dado que o jogador se projeta no computador e que este espelha a imagem de quem o utiliza. Tal como acontece na leitura da poesia. Siegfried Schmidt (1996) fala precisamente da poesia como vidro e espelho e de uma imagem metafórica, *virtual* (resultante ora da reflexão do espelho, ora da refração do vidro) que o leitor tenta vislumbrar e decifrar, ao mesmo tempo que vê refletida a sua própria imagem no universo textual. Deste modo, a poesia joga com a transparência (do vidro) e a opacidade (do espelho), ora revelando, ora escondendo, ora apenas refletindo, num permanente jogo de imagens e sons que convida e incita o leitor a participar nesse jogo (mental) *multimédia* que constitui (a leitura de) um poema, tal como veremos de seguida.

#### **3.2.4.1. O jogo da poesia e a poesia do jogo – entre o brincar e o pensar**

Dadas as características do texto poético, nomeadamente a linguagem plurissignificante e multimodal (nos casos da poesia visual, concreta e e-poesia), geradora de outros parâmetros de cognição, trabalhar com um poema, enquanto objeto artístico, pode tornar-se uma aventura individual ou coletiva a partilhar, um desafio a vencer, um enigma a decifrar, onde a fruição da vitória será sempre proporcional à complexidade e ao mistério que o envolve. No entanto, o caráter lúdico inerente não se prende apenas com a superação de um desafio. De facto, o jogo e a leitura e escrita de poemas apresentam várias similitudes que conferem ao binómio poesia-jogo um manancial de potencialidades didáticas a levar em conta no ensino e aprendizagem do texto poético.

Para Schiller, como já referimos, a experiência estética representa a melhor forma de o sujeito encontrar o equilíbrio e a realização pessoal, fazendo interagir harmoniosamente o sentimento (com a liberdade e a criatividade que lhe são inerentes) e a razão. A este binómio, associa o autor a noção de jogo, aspeto fundamental da sua teoria estética, chegando a afirmar que «nunca erraremos se buscarmos o ideal de beleza de um ser humano pela mesma via através da qual satisfazemos o nosso impulso lúdico» (Schiller, 1993: 64). Este impulso lúdico não

é um instinto individual e espontâneo, mas algo que resulta da conjugação de uma força sentimental e outra intrínseca e racional, de ordem biológica. É o equilíbrio obtido, quando o sujeito, dialeticamente, se consegue libertar dos limites impostos pela sensibilidade e a razão. Assim sendo, a experiência estética, enquanto experiência lúdica, sensível e reflexiva, geradora de transformação e humanização assume-se, mais do que um meio didático, como um fim a desejar e a atingir. Como afirma Schiller, o ser humano só joga quando realiza o significado da palavra homem, e só é um ser plenamente humano quando joga” (Schiller, 1993: 64).

Gebara (2002) fala, também, da leitura estética como jogo. Se a autora considera de suma importância uma leitura plurissignificante do texto poético, defende com a mesma acuidade a relação intrínseca entre a leitura estética e o jogo, relação essa que tenta demonstrar apoiando-se nas ideias de Kishimoto (1998) (e parece-nos também em proximidade com o conceito de jogo como transformação criadora de Vigotsky) sobre o papel do jogo na educação. Como pontos comuns, Gebara apresenta o jogo e a leitura estética como atos de cultura e frutos de volição, na medida em que se entra no mundo da imaginação de forma voluntária. Refere ainda a existência de regras, evidentes ou não, que impedem que se jogue ou leia de qualquer forma. Considera que o jogo e a leitura existem num tempo e num espaço, com uma sequência própria e possuem peças/componentes que não se podem eliminar sob o risco de perda de unidade e sentido. Uma outra característica apontada por Gebara é a não-literalidade, ou seja, a realidade interna predomina sobre a realidade externa, a figurativização criada no texto literário pode ser entendida facilmente porque opera com a suspensão do real que ocorre nos limites do texto. Não menos relevante é a gratuidade. Qualquer tipo de imposição é contrária à natureza do jogo e da leitura estética que se transforma em eferente, se a direção e a atenção da leitura forem programadas externamente. Por outro lado, o jogo e a leitura devem ser encarados como fim da atenção do jogador/leitor, não havendo espaço para a dispersão. Finalmente, Gebara refere um aspeto auxiliar, mas também importante: o controle interno efetuado no jogo pelos próprios jogadores.

Além de enumerar similitudes, Gebara salienta algumas diferenças, nomeadamente o facto de a leitura estética, ao contrário do jogo, não existir se lhe for destinado um objetivo concreto. Ler esteticamente implica liberdade na interação, ler pelo prazer de ler, de brincar ao mundo, de participar no jogo das palavras sem um fim pré-determinado. O que não significa inexistência de regras, bem pelo contrário, já que elas são inerentes ao jogo.

Assim, para Gebara, o importante é levar o leitor a ler esteticamente, a entrar no jogo que o texto poético lhe proporciona e fazê-la compreender que quanto mais jogar e assimilar as regras do jogo melhor vai ser o seu desempenho, melhor vai ser a sua interação com o poema. O carácter não utilitário inerente a esse jogo e ao próprio texto poético, enquanto texto literário, permite ao leitor, num espaço de catarse, extravasar as suas sensações, emoções, sentimentos e visões de um modo não possível num texto não literário. Por outro lado, a criação resultante permite encontrar novas formas de expressão e de exploração do imaginário, maior autoconhecimento e apropriação do mundo.

Encarando a leitura estética como jogo, nos dias de hoje, mais do que nunca, importa desafiar o jovem a jogar com o poema, a descobrir a sua identidade hermenêutica que o convida a entrar no jogo, como afirma Gadamer (1996: 73):

*Su identidad consiste precisamente en que hay algo que entender, en que pretende ser entendida como aquello a lo que se refiere o como lo que dice. Es éste desafío que sale de la obra (poema) y que espera ser correspondido. Exige una respuesta que sólo puede dar quien haya aceptado el desafío. Y esta respuesta tiene que ser la suya propia, la que él mismo produce activamente. El co-jugador forma parte del juego.*

Para ganhar este jogo, o aluno-leitor tem de formular perguntas e encontrar respostas, procurando os meios mais eficazes de resolver, por si próprio, os obstáculos que o texto lhe apresenta. Deste modo, vai desenvolvendo a sua autonomia, passo a passo, agindo e pensando com a flexibilidade e abertura de espírito que o poema lhe exige, rumo à conquista da vitória final – a decifração do poema. A conscientização, por parte do aluno, da metaforização e da

transfiguração da linguagem poética contribui para a percepção da necessidade de um *slow thinking*, quase ritual, que o ajude a resolver o enigma e a manter vivo o prazer do desafio e, sobretudo, o desejo de vencer, de procurar o conhecimento que preencha o vazio gerado pelos obstáculos encontrados. As sensações que emanam do poema (sobretudo as visuais, auditivas e cinéticas) e a emoção/tensão gerada aproximam o poema do jogo multimédia (e, numa dimensão muito maior, se se tratar de ciberpoesia), incitando o leitor a jogar com o poema.

O conhecimento surge, então, como um processo que implica o sujeito, que o obriga a repensar o pensamento, a torná-lo mais holístico, não excluindo nenhuma dimensão, sob o risco de não passar dos níveis iniciais de compreensão do poema. Entre o sabor e o saber, do *slow thinking* ao conhecimento e do conhecimento ao *slow thinking*, o aluno institui-se protagonista na construção da aprendizagem. Deste modo, progressivamente, vai formulando interrogações mais profundas e juízos mais consistentes e rigorosos; estabelecendo relações menos imediatas e mais complexas; selecionando textos de forma mais discriminada e estética; comentando e avaliando poemas, com utilização da terminologia específica da crítica literária. Em suma, passo a passo, o aluno vai interiorizando a melhor estratégia de organizar as suas ações e de pensar poeticamente, de forma a atingir o objetivo primordial: a conquista do poema.

Na realidade, transgredir os limites do conhecimento pode constituir uma aventura muito apetecível e, simultaneamente, uma lição de vida para o leitor adolescente, mostrando-lhe que só com esforço, competência, rigor e criatividade podemos superar aquilo que pensamos serem os nossos próprios limites. Do fácil, do imediato, do descartável, resulta apenas uma satisfação efémera que se esvazia tão depressa como se insufla. O prazer e a realização pessoal proporcionados pelo desvendar de um texto são uma conquista progressiva e interiorizada, fruto de todo um trabalho individual do aluno e/ou de um grupo que se entreauxilia e complementa, com a orientação do professor. Como afirma Todorov (1980: 112), a dificuldade «longe de ser causa de desprazer, atrai os espíritos mais fortes e salva-os do aborrecimento da explicação direta; o orgulho é simultaneamente logrado e lisonjeado» ou, dito de outro modo, «el trabajo



constructivo del juego de reflexión reside como desafío en la obra en cuanto tal»  
(Gadamer, 1996: 76).

## PARTE II – METODOLOGIA E MÉTODOS DE PESQUISA

---

Na sociedade atual, são muitos os novos desafios que emergem continuamente e nos impelem para a procura do conhecimento, de forma a satisfazer a necessidade de uma melhor compreensão dos fenómenos que caracterizam o mundo global e os mundos particulares da cultura, da escola e da tecnologia. Nesse sentido, importa compreender o modo como os sujeitos, nomeadamente os jovens, se envolvem e interagem com todos esses mundos e constroem conhecimento, utilizando as suas capacidades cognitivas, o conhecimento prévio e toda a informação disponível em cada momento. Neste contexto, a investigação (que constitui *de per si* um ato pedagógico de aprendizagem) afigura-se como uma interpelação permanente e uma busca incessante e infindável de respostas e soluções centrada na realidade dos factos. Ao longo do nosso estudo, procurámos interpretar e compreender os factos sociais, pesquisando, analisando e relacionando a informação recolhida, na tentativa de, passo a passo, nos aproximarmos da verdade, ou melhor, daquilo que tomamos por verdade num determinado espaço e tempo. Assim, na primeira parte deste trabalho, procedemos ao enquadramento teórico do estudo, traçando as linhas principais e os conceitos mais relevantes que subjazem à nossa investigação. Debruçámo-nos, sobretudo, sobre a importância da poesia na formação de crianças e jovens e na sua conexão consigo próprios e com o mundo, procurando justificar a importância de uma racionalidade de cariz estético-expressivo numa era de racionalidade tecnológica. Refletimos ainda sobre a relação de alunos e professores com a poesia e a aula de texto poético, as dificuldades inerentes, assim como sobre o papel das tecnologias na otimização de processos e resultados. Com base nesse quadro teórico, formulámos a tese que norteia este trabalho: a compatibilidade e a complementaridade entre as ferramentas tecnológicas e o texto poético, enquanto objeto de ensino, na construção de uma nova racionalidade.

Nesta segunda parte, procedemos ao estudo de análise, quantitativo e qualitativo, centrado na relação dos professores e alunos com a poesia e a aula de texto poético e na utilização das TIC no ensino e na aprendizagem do texto poético. Descrevemos o desenvolvimento do estudo e caracterizamos as decisões e os procedimentos, de acordo com os pressupostos teóricos que lhe servem de base. Explicitamos os dispositivos utilizados quer na contextualização e na implementação da experiência didática, quer na recolha e tratamento da informação. Assumimos que os fenómenos constatados se reportam a um determinado momento e que podem ser alterados pela evolução natural – sobretudo quando está envolvida a utilização das TIC – o relacionamento de professores e alunos com as tecnologias, os equipamentos informáticos e a logística das escolas. Por outro lado, estamos cientes da complexidade e multiplicidade que envolve a relação com a leitura e escrita de texto poético, enquanto objeto de estudo, e da necessidade de diferentes olhares e sob diversas perspetivas na construção do saber. Assim sendo, o nosso posicionamento metodológico só poderia apresentar-se como eclético e mesclado no seguimento do quadro conceptual em que nos situamos.

Nesta Parte II, capítulo 1, apresentamos as questões de investigação e objetivos do estudo. Seguem-se os pressupostos teórico-metodológicos e o desenho metodológico. No capítulo 2, debruçamo-nos sobre os instrumentos e os modos de recolha de dados por que optamos no nosso trabalho de investigação.

## **Capítulo 1 – Questões, objetivos e opções metodológicas**

### **1. Introdução**

No presente capítulo, como já referimos, serão delineadas as questões investigativas e os objetivos do estudo. Seguem-se uma breve abordagem dos pressupostos conceituais e das opções e procedimentos referentes à observação empírica, o desenho metodológico e sua justificação.

### **2. Questões de investigação e objetivos do estudo**

Com as questões investigativas, procuramos identificar aspetos específicos de particular interesse que suportem a principal linha orientadora deste trabalho: a compatibilidade e a complementaridade entre as ferramentas tecnológicas e o texto poético enquanto objeto de ensino e, inerentemente, entre uma racionalidade tecnológica e uma racionalidade poética. Deste modo, tentamos conjugar a tendência dos nativos digitais para analisarem os fenómenos através da razão instrumental, sem atenderem às suas especificidades, com uma forma holística de analisar os fenómenos, fruto da interação entre razão, perceção e imaginação, com todos os benefícios que daí poderão advir.

#### **2.1. Como encaram os professores o ensino e a aprendizagem do texto poético face a outros textos?**

2.1.1. Qual a relação científica, pedagógico-didática e motivacional dos professores com o texto poético? Que valor atribuem ao texto poético enquanto objeto pedagógico? Que mudanças ao longo da docência e que razões? Como percebem o espaço, o tempo e o modo atinentes ao texto poético nos programas, planificações e manuais? Que relação afetiva estabelecem com a leitura e a escrita pessoais de poemas?

2.1.2. Como encaram os professores a aula de texto poético? Os professores sentem-se preparados para trabalhar o texto poético na sala de aula? Que práticas se destacam? Que dificuldades de transposição didática em comparação com outros textos? Que aspetos mais valorizam na leitura e na escrita? Que estratégias utilizam? Que atividades? Como as constroem? Que dificuldades encontram nos alunos? A que suportes e materiais recorrem normalmente?

## **2.2. Como encaram os alunos a aprendizagem do texto poético?**

2.2.1. Que relação afetiva estabelecem os alunos com a poesia? Que perceção têm das especificidades do texto poético? Como se relacionam com a leitura e a escrita de poemas? Como encaram a aula de texto poético? Quais as atividades que preferem? Como agem quando sentem dificuldades?

## **2.3. Que perceções possuem alunos e professores em relação ao contributo das TIC na abordagem do texto poético?**

2.3.1. Que conhecimentos de informática possuem professores e alunos, na ótica do utilizador? Que ferramentas conhecem e usam habitualmente? Que tipo de relação estabelecem com elas? Com que finalidade as utilizam? As escolas possuem condições técnicas e logísticas para os professores poderem levar a cabo sequências didáticas de poesia com recurso permanente às TIC? Qual perceção de alunos e professores do recurso às TIC no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente no que concerne ao texto poético?

## **2.4. Qual o efeito de uma nova ferramenta didática – uma sequência didática/sequência de ensino, construída para o ensino do texto poético com utilização das TIC – nas representações dos alunos face à aula de texto poético e no desenvolvimento de saberes e capacidades/competências de leitura e escrita poéticas, resultantes de uma outra forma de pensar?**

2.4.1. Que valor pedagógico das TIC no ensino e na aprendizagem do texto poético? Que vantagens? Que inconvenientes? Que efeito na relação dos alunos com a poesia, na participação, nos resultados e no tempo despendido nas tarefas? Que avaliação dos alunos de uma sequência didática/sequência de ensino com recurso às TIC?

No intuito de encontrar resposta para as questões e subquestões investigativas que orientaram a conceção e a realização do dispositivo de pesquisa criado, definimos os seguintes objetivos:

i) Caraterizar representações, práticas e estratégias na abordagem do texto poético, identificando as práticas correntes, os suportes e materiais utilizados;

ii) Analisar o efeito de uma nova ferramenta didática – uma sequência didática/sequência de ensino em ambiente virtual – nas representações dos alunos em relação à aula de texto poético e no desenvolvimento de saberes e capacidades/competências de leitura e escrita poéticas;

iii) Contribuir para o desenvolvimento de uma racionalidade poética transferível para outros contextos de construção de conhecimento;

iv) Construir conhecimento sobre a integração no processo de ensino e aprendizagem de todo o potencial das TIC, no âmbito do texto poético, concebendo, implementando e avaliando sequências pedagógico-didáticas em ambiente virtual e identificar possibilidades de integração desta abordagem no conhecimento profissional dos professores.

### **3. Pressupostos teórico-metodológicos**

A focalização do nosso projeto no ensino e aprendizagem do texto poético e na relação dos sujeitos com a poesia obrigava-nos a optar por uma metodologia que privilegiasse o estudo dos fenómenos em contextos reais, o que, neste caso, nos direcionava diretamente para a escola e para o espaço da sala de aula.

Levantavam-se, porém, algumas questões para as quais seria preciso obter resposta cabal: a poesia ensina-se? Pode ensinar-se a ler e a escrever poesia? (Aguiar e Silva, 1987; AAVV, 1997; Carlos, 1999). Tanto se impunha conhecer antecipadamente as representações dos professores sobre o ensino e a aprendizagem do texto poético, como seria necessário apurar qual a relação dos alunos com a poesia e a aprendizagem da leitura e escrita de textos poéticos, sobre as concepções, os contextos, os sentimentos e emoções envolvidos, as expectativas e as preferências. Pensávamos ainda sobre possíveis dinâmicas de construção da relação dos sujeitos com a (aprendizagem da) poesia tendo em conta os aspetos sociais, atitudinais e afetivos inerentes. Apercebíamos-nos da necessidade de um estudo centrado nos sujeitos, em que estes se assumissem como parte ativa, visando essencialmente a compreensão dos fenómenos em detrimento da pura constatação dos factos. Deparávamo-nos com o desafio da conceção de instrumentos e modos de pesquisa que servissem os nossos objetivos e, em última análise, conduzissem a futuros desenvolvimentos da prática educativa, no âmbito do texto poético.

### **3.1. Investigação e ação**

Sem descartarmos as virtualidades da investigação quantitativa, em termos globais, optámos pelo paradigma qualitativo e pela investigação-ação assumindo ainda um cariz de investigação-formação. Consideramos ser o paradigma fenomenológico-interpretativo o mais adequado, dada a natureza e a complexidade da problemática da investigação, a que não é alheio o facto de se situar no âmbito das Ciências da Educação. Por outro lado, parece-nos a perspetiva mais ajustada às questões investigativas que definimos e aos objetivos que pretendemos atingir. Com efeito, para compreendermos melhor, no campo da Educação, uma situação-problema que envolve múltiplos sujeitos, não reproduzíveis, relações interpessoais e diversas visões da vida e do mundo, plenos de complexidade, de enigma e de incerteza, importa ter em conta toda a subjetividade inerente.

A investigação em Educação tem sido descrita como quantitativa ou qualitativa, traduzindo uma certa dicotomia entre duas tradições de investigação, ambas com defensores convictos. Em termos gerais, a investigação quantitativa está associada à investigação experimental ou quase experimental a que está subjacente a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas, o controlo de variáveis, a seleção aleatória dos sujeitos de investigação, a confirmação ou infirmação das hipóteses mediante uma rigorosa recolha de dados, com subsequente análise estatística e uma utilização de modelos matemáticos para testar essas mesmas hipóteses. O grande objetivo é a generalização dos resultados de uma determinada população em estudo a partir de amostra representativa, o estabelecimento de correlações e a previsão dos fenómenos. Uma das principais limitações dos métodos quantitativos em Ciências Sociais está ligada à própria natureza dos fenómenos estudados: complexidade dos seres humanos; estímulo que dá origem a diferentes respostas de acordo com os sujeitos; grande número de variáveis cujo controlo é difícil ou mesmo impossível; subjetividade por parte do investigador; medição que é muitas vezes indireta, como, por exemplo, no caso das atitudes; problema da validade e fiabilidade dos instrumentos de medição (Simões e Paiva, 2004).

A investigação qualitativa constitui, de certo modo, uma resposta às limitações inerentes aos métodos quantitativos, nomeadamente quando se reconhece a importância dos processos cognitivos e metacognitivos no desenvolvimento humano e das virtualidades da observação dos sujeitos no processo investigativo. Tendo surgido no século XIX, foi sofrendo inúmeras transformações no campo epistemológico e metodológico até se transformar no campo de investigação de direito próprio que nos dias de hoje assume uma reconhecida importância, nomeadamente nas Ciências da Educação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), que ressaltam que nem todos estudos qualitativos patenteiam todos os traços em níveis equitativos, a investigação qualitativa assume várias características: a pesquisa é naturalística (a fonte direta dos dados, recolhidos pelo investigador, é o ambiente natural) e intensamente descritiva e interpretativa; a preocupação maior prende-se com o processo; a análise dos dados é essencialmente indutiva e a questão do significado é



essencial (o investigador encara os fenómenos sociais de forma holística, valorizando o significado que os participantes atribuem às suas experiências e procurando compreender melhor a experiência humana, entender o processo pelo qual as pessoas constroem significados e descrever o que são aqueles significados).

Assim, procurar apreender os sentidos e os significados dos fenómenos, ouvindo e observando os sujeitos da pesquisa, bem como dar as interpretações, constituem os objetivos maiores dos investigadores qualitativos. Segundo os mesmos autores, ao valorizarem os aspetos descritivos e as perceções pessoais, os estudos qualitativos devem focalizar o particular como instância do todo social, no sentido de compreender os sujeitos envolvidos em correlação com o contexto. Deste modo, as questões formuladas para a pesquisa não são elaboradas a partir da operacionalização de variáveis, mas da compreensão dos fenómenos em toda a sua complexidade, num determinado tempo e espaço. No sentido de sistematizarmos as diferenças que distinguem investigação quantitativa da qualitativa, elaborámos um quadro centrado em palavras-chave, de forma a caracterizar sinteticamente ambos os paradigmas:

	<b>PARADIGMA QUANTITATIVO</b>	<b>PARADIGMA QUALITATIVO</b>
Corrente filosófica dominante	Positivismo	Fenomenologia
Objetivo principal	Constatação	Compreensão
Estratégias de Investigação	Rigidez	Flexibilidade
Contexto investigativo	Linearidade	Complexidade
Papel do Investigador	Distância	Envolvimento
Fulcro do processo investigativo	Hipóteses	Padrões
Amostras	Representatividade	Não-representatividade
Recolha e análise dos dados	Objetividade	Subjetividade
Análise dos dados	Dedução	Indução
Apresentação dos dados	Estatística	Descrição
Tratamento dos dados	Explicação	Interpretação
Ênfase da investigação	Produto	Processo
Finalidade da recolha e análise dos dados	Generalização universal	Generalização conceptual
Método frequente	Estudo experimental	Estudo analítico
Técnica predominante	Questionário	Observação participante
Validade	Validade externa	Validade interna
Universo investigativo	Replicabilidade	Não-replicabilidade

Quadro n.º 2 – Palavras-chave da investigação quantitativa e qualitativa

Comparando as palavras-chave atribuídas a cada paradigma, mais do que contradição ou continuidade, ressalta a natureza distinta da investigação quantitativa e qualitativa e as diferentes esferas da realidade em que assentam. Se a primeira procura dados, indicadores e tendências, através de amostras amplas e grandes quantidades de dados que classifica e explica por meio de variáveis, a segunda preocupa-se preferencialmente com a complexidade dos fenómenos e processos específicos, centrando-se em amostras reduzidas e estudando-as em todos os seus aspetos. Apesar dos acérrimos defensores de um e outro paradigma, não podemos afirmar, do ponto de vista epistemológico, ser uma mais científica do que a outra. Nenhuma garante, por si só, respostas absolutas ou compreensão profunda e total de um objeto de estudo, ainda que ambas assentem em métodos e técnicas sofisticados e validados cientificamente. Tanto a investigação quantitativa como a qualitativa podem suscitar questões passíveis de serem tratadas da outra forma beneficiando a própria investigação. Como afirma Bell (2004: 19-20), os «investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles, em contrapartida, os investigadores qualitativos estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. (...) Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa» mostrando como elas se podem revelar complementares.

Cientes das potencialidades e limitações dos paradigmas quantitativo e qualitativo, inclinámo-nos sobretudo para este último, dada a complexidade do problema central da nossa investigação e dos sujeitos que lhe são subjacentes. Estávamos convictos de que a compreensão dos modos de relação com a poesia, nas suas diferentes dimensões, poderia fornecer pistas importantes para a (re)conceptualização na área da didática do texto poético. Por outro lado, poderia contribuir para fundamentar os modos de trabalho didático potencialmente facilitadores e indutores de uma outra e mais positiva e produtiva relação com a leitura e escrita de poemas. A nossa investigação teria, pois, de assumir um carácter interventivo, com alunos e na sala de aula, de forma a conseguir um

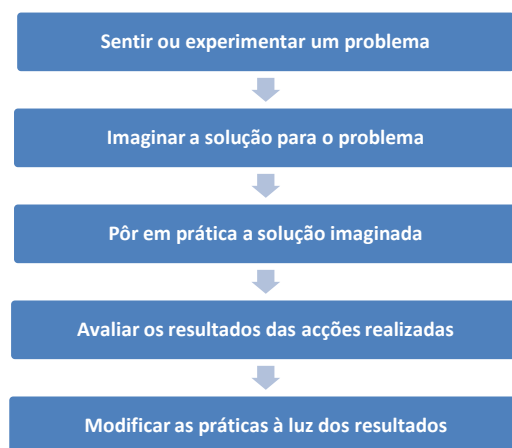
conhecimento mais aprofundado dos modos de ser, de pensar e de fazer na relação com a poesia, no sentido de uma re(co)construção sustentável.

Assim, optámos por uma estratégia de investigação-ação, uma metodologia predominantemente prática aplicada e direcionada para a resolução de problemas reais, que nos permitiria uma maior aproximação ao objeto de estudo, uma maior incidência no processo e menor no produto, através de abordagem multidisciplinar e multirreferencial, também ela complexa e diversificada. Coutinho encara a investigação-ação «como uma modalidade de planos de investigação “pluri” ou “multi” metodológicos» (Coutinho, 2005: 222) que pode ser definida como uma «família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral que alterna entre ação e reflexão crítica» (Coutinho, 2009: 360). Com esta estratégia, pretendíamos produzir conhecimento através de uma intervenção em contexto real, utilizando um processo de ação alternada com reflexão crítica, e de uma construção reflexiva-interpretativa do saber e do saber-fazer. Esse processo dinâmico, defendido por Kemmis & McTaggart (1988), Lomax (1990), Elliot (1991), Dick (1999), Mills (2003), Coghlan & Coghlan (2003), Coutinho (2005), McNiff & Whitehead (2005), engloba uma observação-reflexão-planificação-ação-observação-reflexão, exigindo uma autoavaliação permanente dos participantes assim como uma avaliação processual que contribuem para um progressivo entendimento do problema e subsequente reformulação da ação. A investigação-ação assume-se como um importante contributo para as Ciências da Educação dado que constitui uma forma de investigar que situa o investigador e os participantes no mesmo plano de intervenção, combina métodos quantitativos e qualitativos e dissemina o conceito de prático reflexivo de Schön na formação de professores (Coutinho, 2009). Mais do que uma metodologia de investigação sobre a educação, Coutinho considera a investigação-ação uma forma de investigar para a educação, enaltecendo todas as suas virtualidades:

*É uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, exatamente porque aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal; favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo ao fazer emergir a verdade; desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, retirando o fardo da solidão ao investigador; valoriza a subjetividade, ao ter sempre mais em conta as idiossincrasias dos sujeitos envolvidos; mas, por outro lado, propicia o alcance da objetividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica (Coutinho, 2009: 375).*

Ao optarmos pela investigação-ação, tivemos em mente o “pensamento reflexivo” de Dewey (1976) e as ideias preconizadas por Donald Schön (1983, 1987) intimamente ligado a uma epistemologia da prática, de um aprender a fazer, fazendo e refletindo de forma crítica e pró-ativa. Realçamos, no autor de *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987), o conceito de “prática reflexiva”, consubstanciada em “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação” e ainda numa “reflexão sobre a reflexão na ação”, uma análise interpretativa das práticas que produz conhecimento, um conhecimento tácito, resultante de uma dialética entre a teoria e a prática, mas crucial para o conhecimento profissional do professor.

Por outro lado, identificámo-nos com o primeiro modelo de Whitehead que apresenta uma proposta de esquema situado entre a teoria educativa e o desenvolvimento profissional:



(Figura n.º 3 - Ciclo de investigação-ação, segundo Whitehead (In Coutinho et. al (2009: 371).

Na realidade, a nossa problemática centrava-se nas dificuldades dos alunos e dos professores no ensino e aprendizagem do texto poético e nos riscos de desumanização inerentes à prevalência de uma racionalidade tecnológica. Pensámos que a utilização das tecnologias poderia contribuir para uma melhoria da relação com a poesia, para a promoção de aprendizagens e para uma racionalidade que envolvesse também emoções, sentimentos e intersubjetividade. Nesse sentido, pretendíamos pôr em prática essa solução, construindo um ambiente virtual de aprendizagem em torno da poesia e experimentando aproximações integradas de aprendizagem. Por outro lado, planeámos avaliar os resultados das ações a concretizar, ensaiando novos métodos de avaliação contínua. Finalmente, propúnhamo-nos modificar o sistema de valores dos alunos em relação à aprendizagem do texto poético e à forma de pensar, assim como mudar as práticas, perante os resultados, e divulgar a nossa investigação de forma a levar outros professores a refletirem e a agirem no âmbito da didática do texto poético.

Com base nos pressupostos anteriormente referidos, procurámos, então, construir um dispositivo de pesquisa que facultasse a observação da relação estética e cognitiva dos alunos com o objeto de estudo e da forma como o objeto é configurado, após a introdução de várias ferramentas de ensino (sequência didática/sequência de ensino e ambiente virtual de aprendizagem com recurso a ferramentas multimédia). Pretendíamos levar a cabo uma sequência

didática/sequência de ensino com observações diretas na sala de aula com posterior análise e reflexão sobre as operações efetuadas, no sentido de compreender melhor os fenómenos, encontrar soluções para os problemas ocorridos, (re)orientar as práticas e projetá-las no futuro. Encarámos a investigação-ação numa dimensão técnica, na medida em que assenta na experimentação de resultados já prefixados (a utilização das TIC); numa dimensão participativa porque envolve todos os intervenientes do processo; numa dimensão prática e crítica porque baseada na colaboração entre professores e investigador, encarados como agentes de mudança; numa dimensão interventiva, dado que se aspira intervir na transformação do próprio sistema e promover a implantação de soluções que conduzam a melhores práticas. Como afirma Latorre (2003: 24), os principais benefícios da investigação-ação prendem-se com o facto de permitir ao professor investigar e compreender a prática, transformá-la e melhorá-la.

Se, por um lado, procurávamos distanciar-nos dos efeitos da prática letiva e reduzir o processo a um sistema de representação de mais fácil análise, por outro, tínhamos de considerar a complexidade e a subjetividade inerentes ao nosso estudo e envolvermo-nos ativamente na prática. Optámos, então, por métodos e técnicas intermédias de apoio e pesquisa, onde qualitativo e quantitativo interagem, no sentido de uma maior validade e fiabilidade, ainda que sem pretensões de transferibilidade. Decidimo-nos pelo inquérito por questionário e pelos registos das atividades em ambiente virtual de aprendizagem, com recurso ainda à observação participante e à análise documental (poemas produzidos pelos alunos). Os questionários preliminares, a professores e alunos, serviriam tanto para contextualizar a problemática que está na base da investigação como forneceriam pistas para a construção do ambiente virtual que envolve a experiência didática. O questionário final foi elaborado no sentido da obtenção do *feedback* dos alunos colaboradores sobre a ação realizada, complementando a informação recolhida e favorecendo a reflexão final.

Em termos pedagógico-didáticos, dado que pretendemos promover o desenvolvimento de processos cognitivos e afetivos, identificámo-nos com o

paradigma construtivista, com o foco na aprendizagem, na construção de saberes e desenvolvimento de capacidades e competências. Tivemos em conta, entre outras, a teoria cognitivista de Ausubel (nomeadamente os aspetos cognitivos, afetivos e culturais da aprendizagem significativa e a importância da predisposição para aprender); a teoria sociocultural de Vigotsky (com especial enfoque na interação entre pensamento e linguagem na construção da relação do sujeito consigo próprio e com os outros e ainda na importância da linguagem e da imaginação no aprender a pensar; a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (partindo da premissa de que o sujeito possui diferentes tipos de inteligência que utiliza na resolução de problemas). Subscrevemos, ainda, a importância da colaboração e da autonomia (possibilitando aos alunos a escolha de um percurso e a descoberta das suas próprias fontes para resolução de problemas e ampliação de aprendizagens) e o respeito pelo ritmo do aluno (criando atividades com vários níveis de dificuldade e partindo de conhecimentos anteriores). No que respeita à avaliação, valorizamos a avaliação formativa, continuada e metacognitiva que visa essencialmente a correção de rumos e posturas perante a aprendizagem. Foram estas as grandes linhas orientadoras que nortearam a construção do dispositivo de pesquisa, nomeadamente a seleção e elaboração das ferramentas utilizadas.

### **3.2. As ferramentas de ensino – entre o aluno e o objeto ensinado**

Enquadrado no âmbito da Didática, o nosso estudo procura analisar o papel das ferramentas disponibilizadas pela web 2.0 no ensino e na aprendizagem do texto poético e na relação com a aula de poesia. Questionámo-nos sobre como um conjunto de ferramentas didáticas (quer da ordem dos signos quer da ordem dos suportes) pode concorrer para transformar representações e práticas, e contribuir para aprendizagens efetivas por parte dos alunos. As ferramentas didáticas, consideradas como qualquer artefacto introduzido na aula ao serviço do ensino e aprendizagem de saberes e competências (Plane & Schneuwly, 2000: 5), constituem de per si instrumentos determinantes na mediação (epistémica,

pragmática, interpessoal e reflexiva) entre o aluno e o objeto ensinado. Situámo-nos na conjugação da perspectiva antropocêntrica com a perspectiva tecnocêntrica, preconizada por Rabardel (data) que valoriza não só as ferramentas em si, mas também os próprios utilizadores e a forma como as ferramentas são utilizadas.

Assim, a escolha da ferramenta didática assume uma particular importância sendo condicionada pelo objeto de ensino específico – no nosso estudo, o texto poético – constructo social e cultural com características que exigem uma postura cognitiva e emocional peculiares. A ferramenta didática atua sobre o objeto de ensino apresentando-o, desdobrando-o, desenvolvendo-o e, simultaneamente, (inter)age, com os esquemas mentais, os processos psicológicos e a experiência (única) do próprio utilizador. Por outras palavras: a ferramenta e o objeto ensinado são alvo de mutações múltiplas consoante a forma como são recebidos e manipulados pelos sujeitos ao mesmo tempo que os influenciam e transformam. Esta dinâmica que envolve o processo, histórica e socialmente situado, de transposição didática, decorre ainda do modo como se transforma o objeto a ensinar, em si mesmo descontextualizado e despersonalizado, em objeto de ensino, nomeadamente das teorias de referência do objeto, das representações convencionais e particulares, dos saberes, capacidades e dificuldades e, no caso do texto poético, da sensibilidade intrínseca dos intervenientes.

O processo de transformação resultante da utilização de ferramentas didáticas – objetivo primordial do ato de ensino – depende da forma como a ferramenta se apresenta e como interage com o sujeito e o objeto ensinado. O professor, através da ferramenta didática (transformadora e objeto de transformação, mediadora e semiótica) procura a eficiência, traduzida pela melhor forma de conduzir à alteração dos modos de pensar, falar ou fazer do aluno, criando assim condições para uma aprendizagem efetiva, para a aquisição dos saberes e competências em jogo. Na esteira de Vygotski, Schneuwly (2000: 21-22) defende esta perspectiva de transformação, de cariz marxista, englobando o objeto de ensino, o utilizador e a própria ferramenta didática. O trabalho de transformação alicerça-se, segundo Schneuwly (2000), num processo de *duple semiotização* concretizada, por um lado, pela *presentificação* do objeto a



trabalhar, sobre o qual o sujeito pode construir novas representações e, por outro, pela forma como o professor transforma o objeto a ensinar em objeto de ensino e de estudo, orientando a atenção do aluno de forma a pôr em evidência as dimensões essenciais e singulares do objeto. Estes procedimentos semióticos, designados por *presentificação* e *elementarização* constituem, segundo Schnewly (data), gestos didáticos fundadores, através dos quais o professor implementa uma atividade educativa. Aebly-Daghé & Dolz<sup>28</sup> (2008) retomam os gestos didáticos fundadores e acrescentam outros, igualmente importantes:

*Presentificação* – consiste em mostrar aos alunos o objeto de ensino em diferentes suportes;

*Elementarização* – consiste na focalização em dimensões singulares do objeto, o que implica uma desconstrução e uma colocação em evidência dessas dimensões ensináveis em determinado contexto;

*Formulação de tarefas* – funciona como entrada do objeto no dispositivo didático, constitui o gesto pelo qual o professor apresenta instruções de trabalho através das quais o objeto é presentificado;

*Operacionalização de dispositivos didáticos* – consiste na disponibilização de dispositivos/suportes diversos de enquadramento das atividades (textos de apoio, exercícios, *corpus* de frases para análise, esquemas, etc.);

*Apelo à memória* – traduz-se nos gestos para recuperar objetos trabalhados anteriormente para permitir a articulação com um novo objeto;

*Regulação* – engloba os gestos que visam o diagnóstico de saberes e dificuldades numa determinada etapa do processo (no início, ao longo ou no fim) em curso, de forma a estabelecer metas que conduzam ao desenvolvimento de capacidades;

*Institucionalização* – consiste na fixação explícita do saber (externo) – resultante de uma generalização – a ser utilizado pelos alunos em novas situações (internas) sempre que for exigido. O professor procura pôr em evidência

---

<sup>28</sup> Tal como Bernard Schnewly, Sandrine Aebly-Daghé e Joakim Dolz pertencem ao GRAFE (Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné) da Universidade de Genebra.

as dimensões do objeto que os alunos devem interiorizar para serem (re)contextualizadas na tarefa apresentada pelo professor.

A conceção de ensino que seguimos assenta precisamente num conceito em que o objeto de ensino se define de acordo com escolhas, com uma hierarquização e organização próprias, concretizadas em atividades e tarefas sequenciais, mediadas pelo professor e de acordo com o perfil dos alunos. Nesse sentido, optámos pela sequência didática/sequência de ensino (encarada como ferramenta, enquanto método estruturado, e como estratégia, enquanto exploração de um conteúdo dentro de um contexto) e pela utilização das TIC – se, por um lado, nos interessava a atração e a motivação exercida pelas tecnologias, por outro, procurávamos um modelo pedagógico-didático que assegurasse a eficácia dos processos cognitivos.

### **3.3. A sequência didática/sequência de ensino como ferramenta de ensino**

A *sequência didática/sequência de ensino*, ancorada nos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2009), concebida pelo Grupo de Genebra, nomeadamente por Dolz e Schneuwly (2007), e introduzida e desenvolvida em Portugal por Luísa Álvares Pereira (Pereira & Cardoso, 2013), mentora e coordenadora do grupo *Protexos* da universidade de Aveiro, visa “criar contextos de produção precisos” e “concretizar atividades ou exercícios múltiplos e variados”, (Dolz & Schneuwly, 2007: 96) mormente no que respeita aos géneros textuais ligados à oralidade e à escrita. Em traços gerais, a *sequência didática* estrutura-se em três etapas: i) apresentação da situação e primeira produção, em que se procede ao diagnóstico sobre os conhecimentos do aluno referentes ao género textual; ii) realização de atividades de carácter oficial e formativo que contemplem as características do género e as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, para aquisição de saberes e treino de competências, em que os alunos aprendem pela descoberta, pela observação e análise de textos, pela produção textual e pela sistematização de uma linguagem comum para auto e heteroavaliação dos textos produzidos; iii) a produção final, que visa medir o

progresso do aluno, através da aferição das especificidades interiorizadas ao longo do trabalho e que envolve a reescrita e a reflexão do aluno face ao seu texto.

As razões que estiveram na base na nossa opção pela *sequência didática/sequência* de ensino (Pereira e Cardoso, 2013) como ferramenta de ensino prendem-se com uma concepção peculiar do objeto de ensino, com a qual nos identificamos e, também, com a sua função sócio-histórica e poder de mediação e de transformação, atribuído por vários autores a esta ferramenta, das formas de fazer, de interagir com o outro, de refletir e de (re)construir o objeto ensinado.

A sequência de ensino (enquanto conjunto de aulas consagradas ao trabalho com o texto poético, visando a (re)construção do objeto ensinado) constitui a unidade de base de recolha e análise de dados do nosso estudo e assume uma importância relevante na relação do quadro conceptual com os dados empíricos. Ao recorrermos a unidades de análise, situamo-nos numa concepção de análise que encara o todo como um conjunto de partes dinâmicas e solidárias, em que o todo não corresponde à soma das partes e em que cada parte possui as características heterogénicas e complexas do todo e constitui de per si uma unidade de base de análise (Vigotsky, 2005; Schneuwly e Thévenaz-Christen, 2006; Daghé, 2008). Ainda que cientes das dificuldades de criação de um *modelo didático de género*, dado tratar-se de um texto com características muito abrangentes, dinâmicas e voláteis, na sequência didática que levámos a cabo, procurámos, então, decompor o objeto a ensinar (no nosso caso, o texto poético) hierárquica e sequencialmente, de forma a proporcionar a apreensão da construção de sentido (com toda a dinâmica que a envolve), sem perda de uma visão sistémica do todo.

### **3.4. O papel mediador e transformador das TIC na transposição didática do saber - o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como dispositivo didático principal**

Na era das tecnologias e da comunicação, em que o paradigma da transformação reveste os fenómenos de efemeridade e incerteza, a escola procura encontrar resposta para as dificuldades e inquietações geradas por uma sociedade em permanente mudança. Um novo paradigma exige a renovação de ambientes de aprendizagens, diversificação de recursos, acesso a experiências diferenciadas e utilização das tecnologias de comunicação, de forma a estimular a capacidade de pensar, de se expressar, de solucionar problemas e tomar decisões. O uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem tende a transformar significativamente os papéis dos intervenientes, promovendo a autonomia, a colaboração e uma memória coletiva compartilhada. De facto, um dos vários pressupostos que sustentam o nosso estudo prende-se com a utilização das TIC como uma ferramenta didática que preconiza um processo de ensino e aprendizagem baseado na construção do saber e centrado no aluno e em que o professor adota um papel de facilitador dessa construção. Com a introdução das TIC no ensino, também os suportes e os recursos utilizados adquiriram uma importância acrescida na construção de ferramentas e na transposição didática do saber, gerando mudanças a vários níveis. Se as TIC assumem a mediação – entendida como modelo interpretativo e relacional de apropriação dos conhecimentos (Jacquinot & Meunier, 1999), entre o aluno e o objeto ensinado e entre o aluno e os outros – também conduzem à transformação dos modelos e das representações tradicionais que subjazem à transposição didática do saber com consequência direta nas práticas. A evolução das tecnologias da informação e comunicação permitiram, por exemplo, a criação de ambientes de aprendizagem centrados no aluno, de fácil utilização e sem custos significativos que proporcionam uma aprendizagem construída, contextualizada e interativa. Assumimos que, ao optarmos pela construção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), contrariámos um determinado *status quo* na forma de encarar o objeto de ensino, o texto poético, muito ligado ainda a modelos

mecanicistas de descrição e análise textuais de matriz arquiteitual. No entanto, era precisamente nossa prioridade testar a eficácia, em termos pedagógico-didáticos, da conjugação entre o poético e o tecnológico.

Pretendíamos conhecer a relação dos alunos com a poesia, promovendo uma co-construção de uma relação mais otimista com a leitura e a escrita de textos poéticos, dada a sua provável influência na mobilização e implicação dos sujeitos nas atividades que lhes seriam propostas. Estávamos cientes da importância e da necessidade da utilização de técnicas de caráter interativo suficientemente flexíveis para abarcarem outras alternativas e permitirem uma contínua análise e eventual modificação das decisões adotadas e a opção pelas tecnologias parecia-nos servir plenamente esse objetivo.

As tecnologias não serão a panaceia para todos os problemas que professores e alunos enfrentam na sala de aula e todos os recursos obrigam a um enquadramento pedagógico que fundamente e potencie a interação das diferentes ferramentas com o processo de ensino e de aprendizagem e defina o seu papel no contexto do sistema educativo (Adell, 1997). No entanto, a democratização do acesso às tecnologias conduziu a uma maior individualização da aprendizagem e a uma possibilidade/desejo de controle por parte do utilizador, seja ele aluno ou professor, a que a escola não pode ficar indiferente, sob o risco de perder credibilidade enquanto pedra basilar na construção do futuro.

As vantagens são amplamente reconhecidas, nomeadamente em relação aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), onde se concentram vários recursos e ferramentas: acesso flexível à aprendizagem; combinação de diferentes domínios, programas e métodos de educação; personalização da aprendizagem; integração das aprendizagens; interação, autonomia e construção do conhecimento pelo próprio sujeito; economia de tempo; amplos recursos de informação, de rápido e fácil acesso; comunicação síncrona e assíncrona; trabalho colaborativo; ajustamento da aprendizagem ao ritmo do aluno; motivação e desinibição (o que pode levar os jovens a trabalhar mais e de forma mais eficiente); publicação fácil e imediata de documentos; mais-valia na gestão de sequências didáticas com o acesso a múltiplos recursos multimédia; possibilidade

de reutilização de estratégias e conteúdos noutros tempos e espaços e por muitos utilizadores (Lancashire, 2009; Atwell, 2007; Ortiz, 2007; Anderson, 2006; Lima & Capitão, 2003; Pinto, 2002; Oravec, 1996; Harasim et al., 1997; Lévy, 1994 e 2000). Todas estas mais-valias dos AVA concorrem para facilitar a autorregulação da aprendizagem, em termos qualitativos e quantitativos, um aspeto que nos mereceu especial cuidado na construção do ambiente virtual. Rosário (2004: 37), defende a autorregulação enquanto processo ativo através do qual os alunos estabelecem objetivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamentos, com a intenção de os alcançar. No processo de ensino e aprendizagem há que ter em conta as estratégias que os alunos utilizam e a sua frequência e proficiência, promovendo uma postura ativa na sua aprendizagem e orientando os processos cognitivos e motivacionais no sentido de alcançar os objetivos estabelecidos (Lourenço, 2007; Mourão, 2009). Nesse sentido, optámos por dispositivos que permitissem a monitorização da participação nas atividades, da pontuação e do tempo utilizado, facilitando a autorregulação da aprendizagem.

Além destas inúmeras potencialidades, os ambientes de aprendizagem *on-line* possuem a virtualidade de promoverem e facilitarem a investigação dado que permitem analisar, *a posteriori* e sem interferência direta, os registos das atividades realizadas pelos alunos.

Em relação aos Ambientes Virtuais Colaborativos descritos por Oravec, (1996) e Barnatt, (1995), é de realçar o seu potencial de impacte na interação entre utilizadores defendido por (Benford, 1997); a motivação e a desinibição proporcionadas pela utilização das TIC referidas por Harasim et al. (1997); a importância do trabalho colaborativo e da aprendizagem colaborativa defendidos por Smyser (1993), Lévy (1994 e 2000), Fullan (1993) e Rosenholtz (1989), Bronw, Collins e Duguid (1989), Dillenbourg (1999), Nath e Ross (2001) e Paavola, Lipponen e Hakkarainen (2004); o desenvolvimento das comunidades virtuais e de prática, analisado por Castels (2004) e por Downes.

### **3.5. A concepção do AVA**

A revisão da literatura e a pesquisa na Internet sobre plataformas com fins educativos e sobre diferentes ferramentas e respetivos tutoriais revelaram-se decisivas para as nossas tomadas de decisão, nomeadamente no que concerne à construção do dispositivo de pesquisa, aos seus objetivos específicos, aos conteúdos a disponibilizar, aos formatos, à abordagem comunicacional e estética, aos tipos de comunicação e de interação. Como afirma Adell (2010), a construção de ambientes de aprendizagem deve ter em conta tanto os pressupostos teóricos, designadamente no que respeita ao foco de aprendizagem, aos objetivos e às possibilidades oferecidas pela Internet, como as ferramentas de comunicação, os recursos e fontes de informação e as redes pessoais de aprendizagem, promovendo a participação ativa, seja através da comunicação seja pela partilha de recursos.

Tínhamos como grande objetivo criar um AVA de suporte ao ensino e aprendizagem do texto poético que nos permitisse e facilitasse a observação, a análise e a avaliação de todo o processo. Queríamos, ainda, construir um produto suficientemente aberto e flexível que pudesse ser usado por outros professores e alunos, com previsíveis futuros desenvolvimentos, noutros tempos, espaços e contextos educativos. Seria também uma forma de construir conhecimento sobre as facilidades e dificuldades subjacentes, num permanente e cíclico processo de observação, reflexão, ação. Finalmente, pretendíamos criar condições propícias para a estimulação dos processos de pensamento, da imaginação e da divergência.

A nossa primeira preocupação prendeu-se com a criação de um interface passível de proporcionar uma relação empática e eficaz entre o aluno e o sistema informático que disponibilizaria o conjunto de conteúdos que seleccionámos, de acordo com os pressupostos enunciados no enquadramento teórico. Pretendíamos criar condições para um “aprender a aprender” e um “aprender fazendo”, para a transformação da informação em conhecimento e este em conhecimento explícito, centrando a aprendizagem no aluno, envolvendo-o

ativamente no processo e promovendo a colaboração e a autonomia, em pleno respeito pelas diferenças individuais. Idealizámos um ambiente concomitantemente fechado e aberto. Fechado porque situado num espaço e tempo restritos, que conferem segurança, concentração e sentido de pertença, onde não faltam recursos, possibilidades de comunicação entre pares e onde tudo concorre para uma imersão no universo poético; aberto porque possui *portas* para o exterior que permitem a busca de informação suplementar e a resolução de problemas, promovendo a liberdade, a autonomia e a responsabilidade. A redução substancial do nível de dependência do aluno em relação ao professor, proporcionada pelo AVA, assume-se, porventura, como o aspeto central na distinção entre uma aprendizagem autónoma e a aprendizagem tradicional. De facto, o professor passa a ter mais tempo para orientar e facilitar a aprendizagem e estabelecer uma relação mais personalizada com o aluno, o que também constituiu um objetivo desta experiência didática. Identificamo-nos inteiramente com a conceção de professor como recurso humano, num contexto de aprendizagem autónoma, proposta por Higgs (1988):

*«I see the teacher playing the role of a manager, who creates a supportive and stimulating learning environment, who is available as a resource person, who challenges learners to achieve their potential and who helps learners to become aware of institutional requirements and expectations associated with the disciplines in which they are studying (...). This last role is an especially important one, since students bring to the learning task their own standards for their work, but they need to learn what others expect of them».* (Higgs, 1988:41)

A interatividade constitui outra dimensão relevante nos AVA (Roblyer & Wiencke, 2003; Sims, 1999; Shedroff, 1998), seja ela funcional (interpretação e utilização da interface) ou intencional (conteúdos disponibilizados e possibilidades de comunicação interpessoal, psicológica). Pretendíamos desenvolver um ensino interativo, de acordo com os nossos objetivos e intenções pedagógicas,



promovendo uma interatividade (funcional e intencional) geradora de aprendizagem que não constituísse simples manipulação, mas que integrasse a comunicação (interpessoal e semiótica) e a reflexão crítica. Nesse sentido, a escolha das ferramentas teve em conta uma presumível responsabilidade dos alunos, enquanto participantes “voluntários”, ao nível da comunicação, do controle, do *feedback*, da adaptabilidade e do tempo de resposta. Partimos ainda do princípio que a liberdade e o controle conferidos aos alunos nativos digitais constituiria uma importante fonte de motivação.

Ao construirmos o AVA, tentámos situar-nos na posição do utilizador, neste caso o aluno, numa perspetiva de que um AVA, mais do que uma plataforma ou uma forma de ensinar é, acima de tudo, uma forma de aprender (Adell, 2010). Preocupámo-nos com a relação homem-computador, tanto a nível estrutural e comunicacional quer do ponto de vista visual/estético (englobando processos de várias ordens: perceptiva, motora, viso-motora, cognitiva e psicológica) sendo que a simplicidade, a usabilidade, a utilidade e a consistência se instituem como critérios de base dessa construção. Procurámos evitar eventuais ruídos e induzir uma imagem de clareza, organização, coerência e rapidez, no sentido de promover uma perceção de fiabilidade e credibilidade. Por outro lado, dado tratar-se de uma experiência nova para os alunos e a sequência didática se reduzir a apenas quatro aulas, pensámos que uma LMS (*Learning Management System*) com que os alunos e os professores colaboradores estivessem já familiarizados, seria favorável aos nossos intentos. Daí a nossa opção por uma plataforma *moodle*, ferramenta utilizada na grande maioria dos *sites* oficiais das escolas portuguesas<sup>29</sup>, mau grado algumas debilidades em termos de design gráfico que tentámos colmatar dentro das nossas possibilidades.

Era para nós prioritário proporcionar uma *interface* intuitiva, de fácil interpretação e utilização, simultaneamente informativa e motivadora. Tornou-se

---

<sup>29</sup> Uma outra razão subjaz ainda a esta escolha – tínhamo-nos proposto empregar apenas ferramentas *open source* de fácil utilização, de forma a incentivar outros professores, após a divulgação do estudo, a criarem AVA eles próprios, sem custos acrescidos e sem necessitarem de possuir grandes pré-requisitos ao nível das competências TIC.

necessário adequar a interface visual da plataforma (assim como todos os outros aspetos inerentes à construção da mesma) a um público-alvo muito heterogéneo (alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos)<sup>30</sup>, de faixas etárias e níveis de desenvolvimento bastante díspares, o que se revestiu de alguma complexidade. Se, por um lado, queríamos evitar que os mais velhos considerassem o ambiente de aprendizagem demasiado infantil, também corríamos o risco de que os mais novos o encarassem como algo excessivamente sério e inacessível. Importava-nos a perceção de credibilidade, sem diluição do carácter lúdico; a atração do jogo, mas também assunção de trabalho; o prazer a par do esforço e do empenho. Pretendíamos, ainda, criar um espaço e um tempo reservados à poesia que propiciassem motivação, liberdade, desinibição e autonomia. Foi, pois, necessário ter em conta aspetos estéticos, semióticos, ergonómicos e outros relacionados com o *design* da informação, procurando articulá-los com os discursos multissensoriais presentes no ambiente e de forma a constituir um todo dinâmico e complexo. No mesmo sentido, criámos espaços diferentes – espaços de livre exploração e descoberta; espaços de construção e invenção; espaços de diálogo síncrono e assíncrono; espaços de trabalho colaborativo – aproveitando a concentração e diversidade de ferramentas multimédia facultadas pela plataforma *moodle* que tínhamos selecionado. No horizonte de todas estas preocupações, situava-se o nosso objetivo mais abrangente – a *imersão, exploração e experimentação*<sup>31</sup> do texto poético.

### 3.6. A materialização do AVA

A seleção, adaptação e elaboração de ferramentas didáticas, direcionadas para o texto poético, a inserir no AVA, obrigavam a uma testagem prévia. Na fase inicial de preparação do estudo empírico levámos a cabo uma oficina de formação creditada que teve como grande objetivo proporcionar a professores dos três

---

<sup>30</sup> Lembramos que, apesar do trabalho empírico desta dissertação se centrar numa amostra de alunos do 9.º ano (final do 3.º ciclo), a experiência didática se estendeu a alunos do 4.º ano (final do 1.º ciclo) e do 6.º ano (final do 2.º ciclo), no âmbito do projeto Protextos.

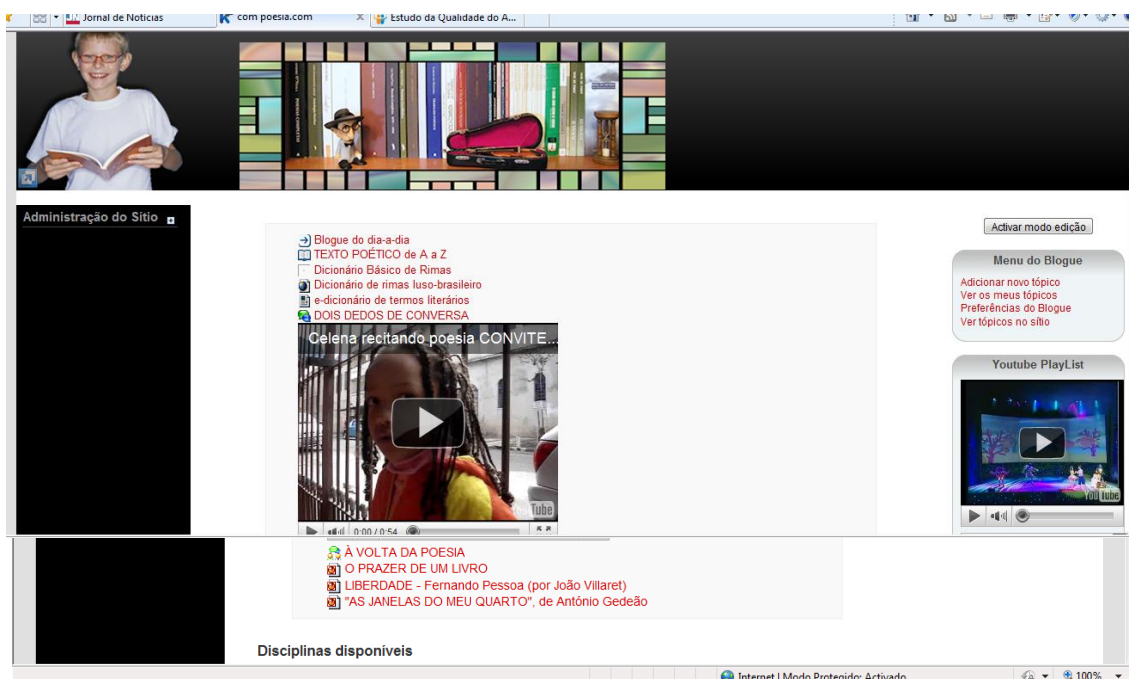
<sup>31</sup> Giasson, 2005.

ciclos do Ensino Básico, colaboradores e não colaboradores do projeto, formação específica, no âmbito da didática do texto poético. Divisámos aí uma oportunidade para testar a plataforma criada para o estudo, inserindo uma disciplina direcionada apenas aos professores formandos, mas com utilização das mesmas ferramentas e experimentação de algumas atividades a serem realizadas pelos alunos colaboradores. Esta testagem prévia, alargada ainda a vários alunos de diferentes ciclos e anos do Ensino Básico, permitiu a correção de algumas falhas, entretanto verificadas, e o ajustamento de pormenores, no sentido de uma operacionalização mais eficiente da plataforma, que passaremos, em seguida, a apresentar e a descrever, referindo as ferramentas informáticas utilizadas.

Na entrada da plataforma, que designámos por portão<sup>32</sup>, são disponibilizadas várias ferramentas: um vídeo a convidar para o entretenimento/jogo poético, vários PowerPoint (para ver e ler poemas), uma playlist (para ver, ler e/ou ouvir ler/dizer poemas); uma antologia de poemas por tema, dois dicionários de rimas, *off-line* e *on-line*, um e-dicionário de termos literários (para consultar) e um glossário de termos relacionados com o texto poético (para consultar e acrescentar). Surge, ainda, um blogue do dia-a-dia (para postar texto, imagem e/ou vídeo relacionados ou não com a poesia e um chat (para conversar). Este portão funciona, por assim dizer, como um *hall* de entrada onde se recebem informal e cordialmente as visitas, procurando que estas se sintam à vontade e se abstraiam das preocupações do quotidiano, preparando-se física e mentalmente para penetrarem num espaço outro, num mundo diferente daquele a que estão habituados. O portão funciona assim como o primeiro passo e espaço de imersão poética. Paralelamente, constitui uma espécie de limbo entre o “lá fora” do universo da Web e o “cá dentro” da disciplina “Uma outra forma de aprender (com) poesia” em que se situavam as atividades e as tarefas a realizar ao longo da sequência didática.

---

<sup>32</sup> Com a designação de “portão”, quisemos sugerir a entrada para um espaço amplo, constituído por subespaços vários (abertos ou fechados) com funções específicas.



(Figuraº 4 – O Portão)

A página da disciplina *Poesia & Companhia – uma outra forma de aprender (com) poesia*, a que os alunos acediam depois de fazer *login*, – disponibilizava as indicações do trabalho a realizar, atividades em JClic, um wiki para a construção de um dicionário ilustrado de metáforas (para ler, ver e acrescentar), outro wiki para escrita colaborativa (para escrever com), um blogue (para publicar e opinar) um fórum (para tirar dúvidas), um chat (para conversar), um motor de busca (para pesquisar/procurar) e um *feed* com notícias sobre Arte & Espetáculos (para atualizar-se). Não achámos necessário levar a cabo uma “aula zero”, para exploração da plataforma, não só porque os alunos eram já iniciados e estavam familiarizados com a plataforma *moodle* da escola, mas tendo também em conta que a usabilidade, além de ter sido uma das nossas maiores preocupações na construção da plataforma, foi testada previamente com alunos de várias faixas etárias.

O JClic constitui a principal ferramenta utilizada nas atividades relacionadas com a leitura poética, com doze atividades previstas, englobando cinquenta tarefas. Esta ferramenta *open source*, de construção de conteúdos digitais com fins educativos, com suporte *Java*, foi criada por Francesc Busquets e tem vindo a ser desenvolvida e divulgada pelo departamento de Educação da Universidade da

Catalunha, há já vários anos, através do site <http://cllic.xtec.cat/es/> que inclui, entre outros, uma biblioteca de atividades, tutoriais, apoio técnico e ligações a outros portais relacionados. Facilmente integrável numa página web (JClic Applet) e em várias plataformas LMS, o JClic permite a construção (JClic Author) e visualização/concretização (JClic Player) de múltiplas atividades didáticas, nomeadamente atividades centradas em texto (identificação, ordenação, preenchimento de lacunas), escrita de respostas, testes, atividades de associação (de texto, imagens, sons e mesmo vídeos), palavras cruzadas, *puzzles* e sopa de letras. Por outro lado, apresenta a vantagem de possibilitar a agregação sequencial de tarefas ou pequenos conteúdos que se podem consubstanciar em módulos de aprendizagem. Finalmente, o JClic Reports proporciona a gestão dos dados resultantes da avaliação da atividades em termos de participação, pontuação e tempo despendido.

A seleção desta ferramenta, plena de potencialidades, de utilização intuitiva, de aspeto gráfico agradável e de cariz lúdico, prendeu-se também com o facto de existirem tutoriais em português direcionados para quem tem competências TIC ao nível mínimo, permitindo à maioria dos professores construírem as suas próprias atividades em JClic sem dificuldades de maior, o que se insere nos nossos propósitos de construção de uma sequência didática facilmente reproduzível, flexível e adaptável a outros contextos de ensino da língua materna.

Incluímos também o wiki, uma ferramenta da Web 2.0 cuja utilização com fins educativos tem vindo a desenvolver-se com alguma relevância (Clark & Mason, 2008; Fitch, 2007) e que está na base da Wikipédia, um portal muito popular com 3,5 milhões de artigos (Schons, Couto & Molossi: 2007), que contribuiu, mau grado as críticas, para a valorização do wiki como ferramenta colaborativa que facilita a produção de um trabalho em grupo. O wiki possui uma estrutura lógica semelhante ao blogue, envolve leitura e escrita, mas tendo a possibilidade de publicar, editar ou apagar um conteúdo criado por qualquer autor, de uma forma fácil e muito dinâmica.

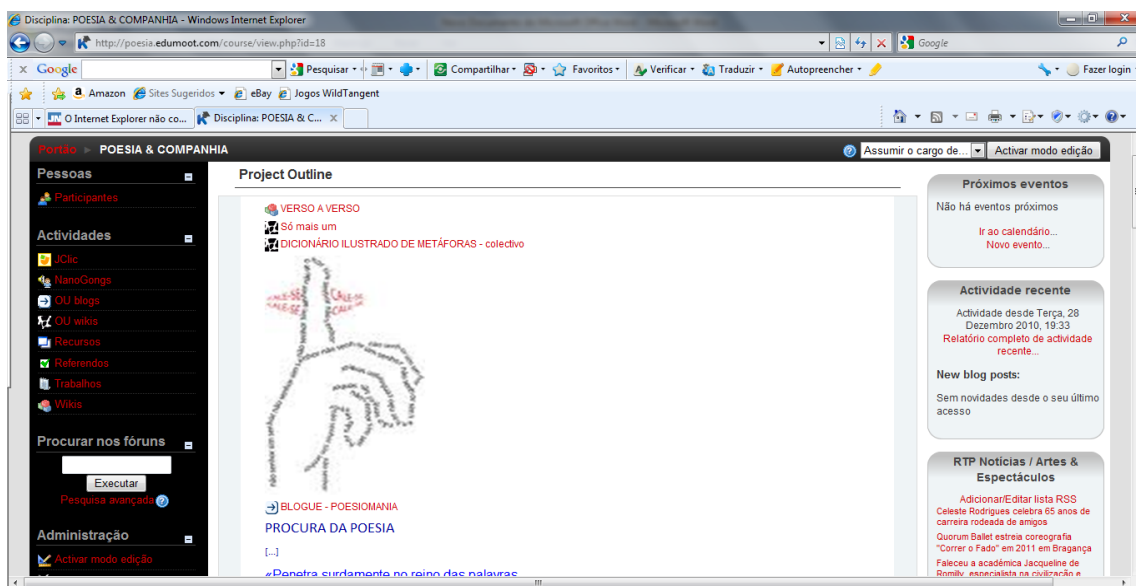
Normalmente, não existe um coordenador de edição que controle o que é publicado. Todos os leitores-autores desenvolvem os conteúdos de forma

voluntária e coletiva, criando consensos e partilhando a responsabilidade pelo conteúdo do *site*. Sem hierarquias definidas, cabe a todos, de igual modo, analisar, corrigir, rescrever e acrescentar informação útil e pertinente. Neste contexto interativo de produção comunicativa, o coletivo sobrepõe-se ao individual, pressupondo, por isso, uma maior complexidade, uma maior reflexão, uma escolha mais criteriosa de palavras, uma estrutura mais elaborada, uma releitura, uma reorganização e uma rescrita do que é dito. É um trabalho coletivo que exige tempo, reflexão e discussão de forma a otimizar um texto que nunca é definitivo e se mantém aberto a atualizações que lhe conferem, à partida, mais qualidade. O wiki assume, assim, algumas características com que pretendíamos identificar a sequência didática: liberdade e responsabilidade, reflexão e colaboração .

Na realidade, como recurso educativo, o wiki é utilizado, sobretudo, na construção de bases colaborativas de conhecimento (normalmente à volta dos conteúdos curriculares), de dicionários e glossários, repositórios de informação e na criação de histórias. As suas maiores virtualidades prendem-se com a colaboração e interação produzidas entre professor-alunos e alunos-alunos, o *brainstorming*, a troca de ideias e opiniões, a criação de uma estrutura de aprendizagem colaborativa que poderá consubstanciar-se em comunidade de aprendizagem. Por outro lado, é possível acompanhar e verificar todas as entradas/modificações realizadas, o que permite ao professor participar, orientar e avaliar a evolução registada dos conteúdos e dos processos. O wiki permite ainda a sua integração em *edublogues* (ainda que distintos em termos de conceção) e AVA, apoiando e complementando outras ferramentas de cariz educativo (Schwartz, Clark, Cossarin, & Rudolph: 2004).

O wiki está presente nas plataformas *moodle* utilizadas na maior parte das escolas, o que faz desta ferramenta um aliado poderoso do trabalho colaborativo, nomeadamente da escrita colaborativa seja ao nível da turma, do ano, do ciclo, seja ao nível da escola e da comunidade educativa. No AVA que construímos, com o intuito de potenciar processos de interação e comunicação com recurso a estratégias colaborativas que exigem tomadas de decisões, utilizámos o wiki no

“Glossário de Termos Literários”, no “Dicionário Ilustrado de Metáforas” e na escrita colaborativa de poemas. No primeiro caso, e quanto à definição de modos de trabalho, optámos por um só wiki em que todos (professor e alunos) podiam ver e editar o seu conteúdo, dado tratar-se essencialmente de um repositório de informação. No dicionário e na escrita colaborativa, optámos pela modalidade de grupos visíveis, atribuindo um wiki a cada grupo, em que os alunos só podiam editar o wiki do respetivo grupo, podendo, contudo, visualizar o conteúdo de todos os outros. Esta opção prendeu-se com o facto de os alunos serem de níveis muito díspares e, para a quase totalidade, constituir a primeira experiência de trabalho com esta ferramenta, inserida numa sequência de apenas quatro aulas (ver figura 5).



(Figura n.º 5 – Os wikis de escrita colaborativa, o *Dicionário Ilustrado de Metáforas* e o blogue *Poesiomania*)

Uma outra ferramenta que incluímos no AVA é o blogue que pode ser utilizado de forma individual ou coletiva e cuja exploração pedagógica e aferição do potencial educativo têm vindo a suscitar um interesse crescente por parte de docentes e investigadores (Martindale, 2005; Gomes, 2005; Brescia & Miller, 2006; Coutinho, 2006 e 2007) seja como ferramenta didática, estratégia educativa ou mesmo como género textual (Ferreira et al., 2010). Utilizámo-lo como uma estratégia educativa essencialmente com duas funções: como portefólio digital, possibilitando a publicação de poemas pelos alunos, de livre arbítrio, produzidos

por eles próprios ou por outrem e ainda como espaço de intercâmbio de opiniões e comentários no âmbito da implementação da sequência didática. A inclusão do blogue prende-se com o facto de constituir uma ferramenta *open source presente no moodle*, de fácil conceção e atualização e relativamente familiar para os alunos (o blogue é a ferramenta da Web 2.0 mais conhecida e utilizada em contexto educativo no nosso país – Coutinho, 2008), que promove o desenvolvimento do pensamento crítico e, ainda, com o facto de se coadunar, de certo modo, com as teorias de Vigotsky ao possibilitar aos alunos o confronto de ideias e opiniões, contribuindo para uma construção social do conhecimento.

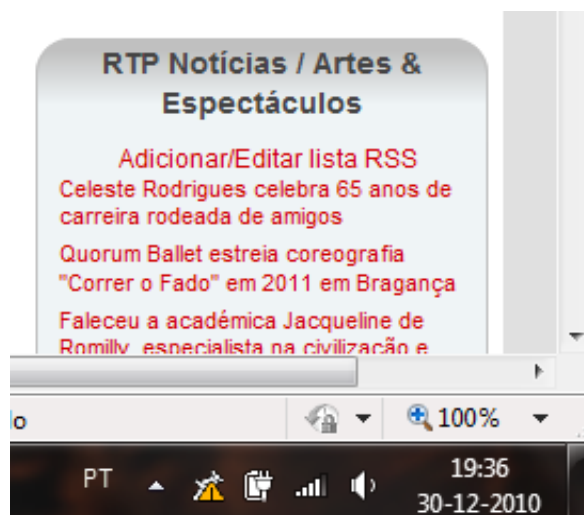
O fórum de discussão, entendido como um «dispositivo híbrido de comunicação interpessoal de massas» (Baym, 1998: 39), «uma (troca de) correspondência eletrónica arquivada automaticamente, um documento digital dinâmico, produzido coletivamente de maneira interativa» (Marcoccia, 2001: 15) tal como o chat, dispositivo sociotécnico que favorece uma conversa sob forma escrita, em tempo real, eventualmente entre um grande número de pessoas em simultâneo e por intermédio da Web ou de um software adaptado (Latzko-Toth, 2010) são duas ferramentas também presentes no *moodle*. A inclusão no AVA de um fórum de perguntas e respostas – *Quem pergunta quer saber* – e de um *chat* teve como objetivos principais promover a entreaajuda e a construção colaborativa do conhecimento, criar um sentido de comunidade e contribuir para a resolução de eventuais problemas, sem recorrer ao professor. Trata-se de duas ferramentas que se traduzem por uma forma de escrita conversacional, i.e., ainda que o código utilizado seja o escrito, está subjacente uma estrutura dialogal. No entanto, se o *chat* (comunicação síncrona) se caracteriza pelo imediatismo, espontaneidade e informalidade, o fórum, ferramenta de comunicação assíncrona, proporciona uma interação mais ponderada, dado que permite o registo das intervenções e possibilita sucessivas alterações e correções do que foi dito/escrito. De facto, todas as mensagens são alvo de uma apreciação coletiva, ainda que endereçadas, eventualmente, a um determinado destinatário. O emissor não controla a receção da mensagem que é virtualmente endereçada a todo o conjunto de alunos envolvidos no AVA. Assim, incluímos um *fórum* e um *chat* no intuito de contribuir para que os alunos se sentissem parte integrante de



uma comunidade solidária, com objetivos e dificuldades semelhantes, em que o sucesso de cada grupo reverte, de certa forma, para o sucesso de todos.

Finalmente, no AVA que construímos, abriam-se “duas portas para o mundo” – um motor de busca (o google) e um *feed*. Simbolicamente, o ambiente virtual com estas duas “portas” exprime, de certo modo, a própria poesia – um mundo particular, com um espaço e um tempo determinados, mas que não deixa de se projetar no mundo real, empírico, da vida quotidiana. O motor de busca constitui uma fonte importante de informação complementar que poderia ser útil na realização das atividades previstas, nomeadamente na procura de autores, textos e termos literários, promovendo a construção do conhecimento e a partilha da informação. Como afirma Moran (2005), a pesquisa da informação com recurso à Internet (aliada à comunicação entre os participantes) contribui para a construção do conhecimento e constitui um vaivém muito dinâmico, fascinante, criativo, sempre renovado, onde todos se envolvem e participam, seja na sala de aula, no ambiente virtual ou no espaço pessoal de cada um. Esse conhecimento, elaborado a partir da própria experiência, torna-se muito mais forte e definitivo.

Por sua vez, a inclusão de um *feed* de notícias sobre artes e espetáculos teve como objetivos a ligação do ambiente virtual ao mundo real do quotidiano; a captação da atenção dos jovens, criando pontes com o mundo da música e dos concertos que tanto lhes são caros; a inserção da temática “poesia” num espaço cultural mais abrangente; a divulgação da cultura e a promoção de hábitos culturais.



(Figura n.º 6 – O feed de notícias sobre artes e espetáculos)

## Capítulo 2 – Instrumentos e modos de recolha de dados

### 1. Introdução

Neste segundo capítulo, procuramos explicitar e fundamentar todos os instrumentos e modos de recolha de dados. Tratando-se de uma investigação de carácter multidisciplinar e multirreferencial, optámos por um grande ecletismo metodológico no que respeita às técnicas de recolha e tratamento de dados. Como já mencionámos, a investigação empírica do estudo incluiu a recolha de dados de dois inquéritos preliminares por questionário, a professores e alunos, de acordo com as questões investigativas, com tratamento estatístico da informação (questões fechadas) e análise de conteúdo (questões abertas); das interações desenvolvidas e das atividades realizadas pelos alunos colaboradores na plataforma construída para a sequência didática e a que correspondeu uma análise quantitativa e qualitativa; da observação não-estruturada (participante); do inquérito por questionário aos alunos colaboradores pós-sequência com tratamento estatístico da informação e análise de conteúdo; dos textos poéticos produzidos antes e depois da sequência didática; das entrevistas informais aos professores colaboradores.

## **2. Metodologia e inquérito por questionário**

Na elaboração dos três questionários incluídos no nosso estudo, além das questões éticas, tivemos em mente os objetivos e as questões investigativas que o norteiam, além da informação resultante de leituras várias – quer ao nível das temáticas quer das metodologias – da nossa experiência de docência e formação de professores, da discussão entre pares e muito especialmente da reflexão crítica conjunta com a Professora Doutora Luísa Álvares Pereira, orientadora<sup>33</sup> deste trabalho de investigação. Três aspetos mereceram também uma atenção especial: a salvaguarda da confidencialidade, a clareza e a neutralidade das perguntas presentes nos questionários.

Nos estudos em ciências sociais e, em particular, em Educação, os questionários contextuais são utilizados frequentemente para enquadrar a problemática, identificar fatores explicativos e produzir indicadores de qualidade que consubstanciem, de forma adequada, o perfil dos inquiridos (Raudenbush, Randall & Cheong, 1998). Por outro lado, a aplicação de inquéritos quantitativos como método de investigação possibilita a obtenção de medidas quantificáveis de variáveis e proporciona inferências várias a partir de amostras de uma população, permitindo, através da análise estatística dos dados, a testagem das hipóteses enunciadas. Identificar padrões e tendências gerais constituem as funções primordiais dos questionários preliminares quantitativos (que realizámos a professores e alunos), assumidos como unidades inquiridas equivalentes, independentemente de fatores de enviesamento a que possam estar sujeitos: procura de conformidade com os pares; consolidação de sentimento de prestígio; submissão aos estereótipos culturais e integração de emoções coletivas, entre outros. Em contrapartida, o questionário final aos alunos colaboradores assume um carácter mais qualitativo dado que se centra sobretudo no processo, nas relações estabelecidas, ao longo da sequência didática, dos sujeitos com o objeto (neste caso, o texto poético), concentrando-se nas representações, nos pontos de vista e nas mudanças operadas, sendo complementado e, em certa medida, regulado, pela observação participante.

---

<sup>33</sup> Em coorientação com o Professor Doutor António Augusto Moreira.

Tendo em conta que o estudo se insere, como já referimos, no macroprojeto *Protectos* direcionado para o Ensino Básico, englobámos professores de todos os níveis de ensino nos questionários preliminares, dada a mobilidade frequente entre ciclos e entre o 3.º ciclo e o Ensino Secundário. Em relação aos alunos, alargámos o leque de destinatários a alunos do 3.º ao 9.º ano, o que nos obrigou a uma preocupação acrescida com a linguagem utilizada (adequada aos respondentes visados) e ainda com a formulação e a sequência das diferentes questões. Baseámo-nos sobretudo em Hill & Hill (2005) cuja leitura e subsequente reflexão nos levou a optar, também, por um predomínio de perguntas fechadas de escolha múltipla. Esta opção prende-se, simultaneamente, com a facilidade de aplicação, de processo e de análise e com a variedade de informação que proporciona, a rapidez de resposta e a quase inexistência de erros. Estávamos cientes, no entanto, de que a elaboração deste tipo de perguntas implica uma atenção redobrada e uma morosidade considerável, além do risco intrínseco de uma eventual influência das alternativas apresentadas, por parte de quem responde. No sentido de minorar este último inconveniente, introduzimos, sempre que oportuno, a opção “outros”, de forma a aumentar a abrangência do leque de respostas. Utilizámos escalas nominais e ordinais, aferindo frequência e avaliação. Os questionários realizados permitiram-nos recolher e cruzar informações de tipo descritivo, comportamental e preferencial.

Dada a importância do pré-teste (Hill & Hill, 2005), todos os questionários foram previamente testados em papel e os preliminares também on-line e, consoante o caso, por professores de várias áreas e graus de ensino e por alunos de diferentes faixas etárias, de diversos perfis socioeconómicos e níveis de aproveitamento, o que nos permitiu proceder a correções, reformulações e ajustamentos julgados pertinentes, no sentido da otimização do processo de pesquisa.

## **2.1. Inquérito preliminar aos professores**

O inquérito preliminar por questionário aos professores tinha como objetivo principal obter uma contextualização adequada da investigação-ação que

levaríamos a cabo posteriormente. Nesse sentido, procurámos caracterizar representações, práticas e estratégias na abordagem da poesia, tentando compreender qual a perceção dos professores em relação ao ensino e aprendizagem do texto poético face a outros textos, identificando as práticas correntes, os suportes e materiais utilizados. Através do inquérito, pretendíamos ainda aferir as representações dos professores em relação às TIC e às vantagens e inconvenientes da sua utilização no ensino e aprendizagem do texto poético.

A necessidade de realizar este inquérito predominantemente quantitativo sobre o ensino e a aprendizagem da poesia decorreu do facto de não ter sido possível encontrar instrumentos validados que se adequassem às questões investigativas que regem este estudo. Pesou também a constatação da quase inexistência em Portugal de dados estatísticos sobre esta temática, em particular sobre o contributo das tecnologias emergentes na resolução dos problemas que são recorrentemente apontados ao ensino do texto poético.

A opção por um questionário de autopreenchimento administrado através de um sistema *on-line* prendeu-se com vários fatores: o questionário em papel a um grupo representativo exigiria mais tempo e comportaria custos elevados, além do incómodo causado aos respondentes com o envio de volta por correio convencional que levaria certamente a uma não adesão em massa. Cientes que 88% dos professores possuem computador pessoal (Paiva, 2002), e que, praticamente, todas as escolas têm acesso à Internet, o problema de conectividade não se colocava. Embora a percentagem dos professores que possuem as competências básicas em TIC seja menor, para aceder diretamente ao questionário era somente necessário clicar numa hiperligação existente no email de apresentação criado para o efeito, bastando, por isso, que o inquirido fosse utilizador do correio eletrónico. No entanto, colocava-se o problema de chegar aos professores, tendo a perceção de que a circulação da informação nas escolas nem sempre é eficiente. Assim, além de enviarmos o e-mail de apresentação do questionário, com a explicitação do âmbito e dos objetivos do mesmo e declaração formal da garantia de confidencialidade e anonimato, para quase todas as sedes de agrupamento do continente e ilhas, encaminhámo-lo também

para os centros de formação<sup>34</sup>. Faltava ainda solucionar o problema da extensão do questionário – como levar os professores a responderem, voluntariamente, sem pressões institucionais, a 37 questões sem desistirem no decurso do seu preenchimento? A ferramenta *open source* utilizada (o *LimeSurvey*) permitia a gravação de resposta parcial ao questionário e a possibilidade de conclusão posterior, mas pareceu-nos que essa possibilidade não resolvia o problema. Decidimos, então, utilizar a técnica de *merchandising* utilizada por muitas empresas comerciais – a oferta de um brinde – e disponibilizar o acesso direto a um pacote de atividades relacionadas com o texto poético, de acordo com o ciclo de ensino, a todos os inquiridos que completassem o inquérito. Esta também viria a confirmar-se como uma boa decisão pois obtivemos 605 questionários totalmente preenchidos dos 1016 iniciados pelos respondentes. Todavia, levantar-se-á sempre a questão de quantos professores não envolvidos em contexto on-line teriam respondido, de forma voluntária, a um questionário de 37 questões em papel.

Em suma, a utilização de um questionário on-line para recolha de dados, em detrimento do suporte papel, parece ter-se revelado benéfica, ultrapassando as barreiras geográficas, economizando tempo, diminuindo custos, permitindo uma contrapartida imediata. Por outro lado, esta via permitiu uma mais fácil e rápida sistematização dos resultados, dada a possibilidade proporcionada pela ferramenta utilizada de visualizar gráficos e exportar os dados para programas que viríamos a utilizar como o Excel e o SPSS.

### **2.1.1. Construção, estrutura e aplicação**

Para a construção do questionário preliminar aos professores, assim como para o dos alunos, realizámos um estudo prévio dos dois breves inquéritos não validados que encontrámos relacionados com o texto poético, realizados no âmbito de dissertações de mestrado. Mais profícua foi a análise crítica de vários

---

<sup>34</sup> Esta opção viria a revelar-se acertada dado que 23,1% dos inquiridos teve conhecimento do questionário por esta via.

questionários<sup>35</sup> referentes às tecnologias de informação e comunicação inseridas ou não em contexto educativo, ainda que sem qualquer ligação ao nosso objeto de estudo, o texto poético. Além das leituras realizadas sobre os aspetos metodológicos relacionados com o inquérito por questionário, nomeadamente Hill & Hill (2005) e Moreira (2004) e acerca das TIC e do seu papel na educação, a revisão da literatura e o estado da arte à volta da poesia, do seu lugar nos *curricula* e (do ensino) da leitura e (do ensino) da escrita do texto poético revelaram-se preponderantes para a elaboração deste questionário. Na verdade, como refere Moreira (2004):

*A definição das características a observar é do domínio da teoria, e a relevância do resultado de uma investigação como apoio ou desconfirmação de uma qualquer teoria depende do grau em que o(s) instrumento(s) de medida utilizado(s) avaliam as características dos objetos, definidos de acordo com o que a teoria considera relevante. (Moreira, 2004: 21).*

Preocupámo-nos particularmente com a legibilidade, concisão e objetividade dos itens e com a clareza e precisão das instruções. «A falta de instruções ou instruções vagas ou ambíguas põem em causa o valor dos dados [...] e o valor das conclusões» (Hill & Hill, 2005: 165). A testagem dos questionários, como já referimos, permitiu-nos obter informações cruciais, nomeadamente no que concerne ao tempo despendido, aos procedimentos de aplicação, à avaliação empírica da legibilidade e funcionalidade dos itens e à averiguação da viabilidade das escalas (direcionadas sobretudo para intensidade, frequência e avaliação) segundo os padrões de resposta obtidos, permitindo-nos ainda aferir a adequação de todos os aspetos inerentes ao questionário aos objetivos, às questões investigativas, às variáveis em jogo e minorizar os efeitos de eventuais fatores de distorção e enviesamento. Uma das alterações efetuadas prendeu-se com a acessibilidade às diferentes partes do questionário. Ao condicionarmos a passagem à parte seguinte à resposta a todas as questões da parte anterior,

---

<sup>35</sup> Estudos internacionais *Mediappro* (com parceria da Universidade do Algarve) (2006) e o estudo levado a cabo pelo WIP – World Internet Project, em parceria com o LINI (Lisbon Internet and Networks International Research Programme, a UMIC (Agência para a Sociedade do Conhecimento) e o ISCTE (2010) e ainda do estudo da Marktest (2007).

evitámos, por um lado, questões não respondidas e, por outro, que informações implícitas em perguntas anteriores viessem a exercer influência na resposta a perguntas subsequentes, elevando de certa forma os níveis de confiança, generalidade e validade dos inquéritos.

Quanto à estrutura, o questionário é composto por quatro partes distintas, com objetivos diversos. Inclui 37 questões, 36 das quais fechadas, com itens de escolha múltipla, ainda que mais de dois terços destas incluam o item aberto “outro”, como já referimos anteriormente, em que o respondente escreve uma alternativa não constante da lista apresentada. Recorremos à escala tipo Likert, de simples construção e aplicação e de fácil compreensão por parte dos respondentes, em apenas cinco questões, dada a desvantagem do tempo exigido para a leitura das afirmações listadas. Apresentamos apenas quatro respostas alternativas de forma a evitar posições neutras dado tratar-se de perguntas algo sensíveis sobre atitudes e opiniões. A opção por uma questão aberta, que solicita aos professores cinco substantivos associados às suas aulas de texto poético prende-se com o facto de não ser exequível prever toda a diversidade de respostas possíveis a serem dadas pelos respondentes.

O questionário desenvolvido centra-se em três áreas: i) representação da perceção dos professores quanto ao lugar e tempo da poesia nos programas de língua materna; ii) definição das práticas e da relação com o texto poético; iii) identificação das perceções dos professores em relação ao contributo das TIC na abordagem da poesia na sala de aula. Assim, na parte A – *dados pessoais* – procurámos caracterizar a população através de indicadores como género, idade, ciclo de ensino, tempo de serviço docente e região em que lecionam. Estes dados possibilitaram-nos considerar a suscetibilidade individual na determinação de alguns aspetos referentes à abordagem do texto poético e à utilização das TIC. Na parte B – *programas e manuais* – procurámos recolher informação sobre a perceção dos professores quanto ao lugar e tempo da poesia nos programas de língua materna, nas planificações anuais e nos manuais escolares e sobre a utilização destes na aula de texto poético. Na parte C – *o professor e o texto poético* – indagámos sobre a abordagem do texto poético, nomeadamente as



atividades, a motivação e as dificuldades experimentadas, e também sobre a relação dos respondentes com outros tipos de textos, como o narrativo e o dramático, assim como com o texto não literário. Essa comparação permite-nos diluir, em parte, a subjetividade inerente às alternativas – nenhuma, poucas, algumas, muitas (dificuldades). Finalmente, na parte D – *as TIC e o ensino da poesia* – procurámos saber que percepções possuem os professores em relação ao contributo das TIC na abordagem do texto poético. Este questionário permitiu-nos recolher todo um conjunto de informações, não facilmente obtidas por simples observação, que nos ajudaram a caracterizar e contextualizar o estudo, e poderá ser reutilizado em investigações futuras com posterior análise comparativa dos resultados.

A fase de recolha de dados decorreu entre dezembro de 2009 e janeiro de 2010 e envolveu escolas de todo o país e ilhas e professores de todos os níveis de ensino (Básico e Secundário). Considerámos apenas os questionários preenchidos na íntegra e centrámos o nosso estudo numa amostra constituída por 155 professores do 3.º ciclo (retirada de uma amostra de 605 professores de todos os ciclos)<sup>36</sup>. Estamos cientes de que uma amostra representativa nacional seria uma amostra aleatória por *clusters* que levaria a um estudo que constituiria, de per si, um objeto de análise suficiente para uma investigação de doutoramento, ainda que de natureza essencialmente estatística. Pretendíamos, porém, mais do que objetividade científica, ilustrar as práticas, identificar aspetos críticos e obter uma visão geral da relação dos professores com a poesia e o seu ensino, visão que alicerçasse a investigação-ação que nos propuséramos levar a cabo. Daí a opção por uma amostra não aleatória, por conveniência, com sujeitos voluntários.

## **2.2. Inquérito preliminar aos alunos**

Tal como o dos professores, o inquérito preliminar por questionário aos alunos tinha como objetivo principal obter uma contextualização adequada da

---

<sup>36</sup> Como já referimos, dado que o projeto de doutoramento foi integrado no projeto *Protextos*, e de acordo com os objetivos do mesmo, este inquérito por questionário abrangeu professores de todos os ciclos.

investigação-ação que levámos a cabo posteriormente. Assim, procurámos caracterizar representações e práticas, tentando compreender a relação dos alunos com a poesia, os hábitos e modos de leitura e escrita e ainda a sua percepção quanto à aula de texto poético.

Também neste caso não foi possível encontrar instrumentos validados que se adequassem às questões investigativas que regem este estudo. Optámos igualmente por um questionário de autopreenchimento administrado através do mesmo sistema on-line pelas razões anteriormente referidas, com a vantagem de se tratar de nativos digitais sem dificuldades de maior na utilização das tecnologias. Colocava-se, porém, de novo o problema de chegar aos alunos, com todos os constrangimentos inerentes. Tal como em relação aos professores, enviámos o e-mail de apresentação do questionário, com a explicitação do âmbito e dos objetivos do mesmo, declaração de confidencialidade e anonimato e ainda o comprovativo em anexo da respetiva autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados, para quase todas as sedes de agrupamento do continente e ilhas. Na maior parte dos casos não obtivemos qualquer resposta. Por questões éticas, e porque pretendíamos que a resposta ao questionário fosse totalmente voluntária e sem pressões de qualquer tipo (como mencionávamos no e-mail de apresentação), não utilizámos qualquer técnica adicional de incitamento. Obtivemos mais de trezentas respostas de alunos do Ensino Básico, no entanto apenas um terço é constituído por questionários completamente preenchidos. Apesar das vantagens inerentes a um questionário on-line, parece-nos que, sem a colaboração das direções das escolas e do apoio direto dos professores, será muito difícil obter um número de respostas que consubstancie uma amostra significativa.

### **2.2.1. Construção, estrutura e aplicação**

Para a construção do questionário preliminar aos alunos utilizámos todos os procedimentos metodológicos aplicados ao questionário preliminar aos professores. De referir que a testagem do questionário conduziu a algumas alterações que se prenderam, em parte, com a acessibilidade às diferentes partes

do mesmo, mas que se centraram sobretudo na questão da linguagem, dado tratar-se de um inquérito transversal aos três ciclos do Ensino Básico e se, por um lado, queríamos evitar uma infantilização que poderia constituir fator de rejeição nos mais velhos, por outro, exigia-se uma linguagem simples, clara e precisa que não constituísse constrangimento para os mais novos.

No que concerne à estrutura, o questionário é composto por cinco partes distintas, com diferentes objetivos, totalizando 32 questões, 31 das quais fechadas. A única pergunta aberta solicita aos alunos que avaliem o caráter poético de um texto, apresentando a respetiva justificação. Como esta questão exige uma maior atenção e reflexão, posicionámo-la na segunda parte do questionário, de forma a aumentar as probabilidades de resposta e de uma elaboração mais elevada. Assim, com a parte A – *dados pessoais* – procurámos caracterizar a população através de indicadores como género, idade, ano de escolaridade e região em que se situa a respetiva escola. Estes dados possibilitavam-nos considerar a suscetibilidade individual na determinação de alguns aspetos, em particular no que se refere ao género, na relação com o texto poético e a sua aprendizagem. Com a parte B – *Relação Pessoal com a Poesia* – pretendemos obter dados sobre a relação afetiva dos alunos com a poesia – resultante do contacto com textos poéticos escritos ou ouvidos – e as suas representações sobre o que é um poema. Com a parte C – *Poesia e Leitura* – indagámos sobre a forma como os alunos se relacionam com a leitura poética, procurando descobrir as suas preferências em termos de poemas e modos de leitura, a sua consciência do ato de ler poesia e as estratégias utilizadas. Com a parte D – *Poesia e Escrita* – procurámos informação sobre a relação dos alunos com a escrita de poemas, sobre as estratégias utilizadas e as preferências, nomeadamente no que respeita à posição da escrita poética, face a outros textos. Finalmente, Com a parte E – *Poesia e Sala de Aula* – debruçámo-nos sobre a leitura e a escrita na sala de aula, no intuitivo de conhecermos as atividades mais realizadas e os contextos em que se inserem. Por outro lado, interessava-nos apurar a influência do gosto/desafeição pela poesia na relação dos alunos com a aula de texto poético.

A fase de recolha de dados decorreu entre fevereiro e maio de 2010 e envolveu escolas de todo o país e alunos dos três ciclos do Ensino Básico e Secundário. Centrâmo-nos nos respondentes do 9.º ano dado ser o ano de escolaridade que escolhemos para concretizar a experiência didática que levaríamos a cabo. A amostra é assim constituída por 27 alunos do 9.º ano (retirada de uma subpopulação de 101 alunos de todos os ciclos que, de entre uma população de 359 alunos, respondeu na íntegra ao questionário). Tal como no que diz respeito aos professores, trata-se de uma amostra não aleatória, por conveniência.

### **2.3. Inquérito aos alunos colaboradores**

O inquérito aos alunos colaboradores tinha como objetivo principal obter o *feedback* dos alunos sobre a sequência didática levada a cabo, além de caracterizar a relação dos alunos com a poesia e com a leitura e escrita de texto poético.

Também neste caso não foi possível encontrar instrumentos validados que se adequassem às questões investigativas que regem este estudo. Optámos por um curto questionário de autopreenchimento em papel, por não ter sido possível obter o feedback pessoalmente, como tínhamos pensado anteriormente, por falta de tempo. Para além disso, como se tratava de apenas 43 inquiridos e não exigia nova deslocação à sala dos computadores, pareceu-nos a solução imediata mais eficaz.

#### **2.3.1. Construção, estrutura e aplicação**

Para a construção do questionário aos alunos colaboradores, utilizámos todos os procedimentos metodológicos aplicados ao questionário preliminar aos alunos. No que concerne à estrutura, o questionário é composto por quatro partes distintas, com diferentes objetivos, totalizando 16 questões, 7 das quais fechadas. Assim, com a parte I – *Dados Pessoais* – procurámos caracterizar a população

através de indicadores como género e idade. Tal como nos outros inquéritos, estes dados possibilitavam-nos considerar a suscetibilidade individual na determinação de alguns aspetos, em particular no que se refere ao género, na relação com o texto poético e com todas as dimensões da sequência didática. Com a parte II – *Relação com a Poesia* – pretendemos obter dados sobre a relação afetiva dos alunos com a poesia – através de perguntas abertas sobre as causas de uma relação positiva ou negativa com o texto poético. Com a parte III – *Ler e Escrever Poesia* – à semelhança do inquérito preliminar aos alunos, pretendemos obter dados sobre a relação afetiva dos alunos com a poesia – resultante do contacto com textos poéticos escritos ou ouvidos – e as suas representações sobre o que é um poema, os requisitos para a sua compreensão e estratégias de remediação de eventuais dificuldades de compreensão. Com a parte IV – *Quatro Aulas de Poesia* – indagámos sobre as atividades realizadas ao longo da sequência didática, o papel do professor, os aspetos mais e menos relevantes e solicitamos ainda uma apreciação global fundamentada da sequência didática., face a outros textos.

A fase de recolha de dados, para uma população constituída pelos 43 alunos colaboradores do 9.º ano, decorreu após a conclusão da sequência didática.

### **3. A sequência didática**

Era nossa intenção desenvolver a investigação-ação com alunos do 9.º ano de escolaridade dada a nossa experiência docente se situar no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e também por se tratar de um dos anos terminais de ciclo, alvo de estudo no projeto *Protexotos* que já referimos e em que nos inserimos. A seleção dos sujeitos de investigação (duas turmas que seriam objeto de ensino mediante uma sequência didática com recurso às TIC e uma turma de contraste sem acesso à sequência didática nem recurso às TIC) obedeceu apenas ao critério do ano de escolaridade. A seleção da escola prendeu-se com a colaboração já habitual da mesma com a universidade e ainda com o facto de a escola possuir as condições logísticas indispensáveis à experiência didática,

designadamente salas equipadas com computadores com acesso permanente à Internet. As três turmas envolvidas do 9.º ano (eram as lecionadas pelas três professoras que, amavelmente, aceitaram colaborar no nosso estudo com a anuência dos respetivos alunos. Sensibilizámos as professoras para a importância da explicitação do projeto de investigação, dos objetivos inerentes, da metodologia delineada e do suporte a utilizar de modo a reconhecerem, desde logo, o sentido do projeto (Loureiro, 2007). O facto de se tratar de turmas de nível global médio, com diversidade de proveniência sociocultural e cujos alunos possuíam as competências informáticas requeridas estava de acordo com os critérios que previamente tínhamos definido. O projeto, a que atribuímos o nome *com poesia.com*, a sugerir precisamente a ligação da poesia com as tecnologias, foi, então, apresentado às várias instâncias hierárquicas da escola e, posteriormente, aprovado.

As docentes disponibilizaram-nos apenas quatro aulas para a realização da sequência didática, tendo em conta a necessidade de preparar os alunos para o exame nacional de final de ciclo. Antes da concretização da sequência em sala de aula, planeámos reunir com estas professoras de modo a obter informações sobre os sujeitos de pesquisa, especialmente no que se referia à relação dos mesmos com a poesia e com a aula de texto poético assim como às dificuldades mais recorrentes na leitura e na escrita de poemas. Prevíamos ainda, em conjunto com as docentes, selecionar as temáticas e os textos que seriam trabalhados ao longo das quatro aulas previstas. Desta forma, a planificação das atividades e os temas tratados ficariam ajustados às características específicas do público-alvo cientes que, como diz Burgess (2001: 33), «a interação entre o investigador e o investigado influencia diretamente o curso que o programa de investigação toma» De facto, todas as informações obtidas antes e durante a sequência conduziram a contínuas definições e redefinições do projeto e da metodologia de investigação, levando à alteração de procedimentos e a ajustamentos de atividades.

A sequência didática teria então lugar na Escola Secundária Dr. Mário Sacramento, em Aveiro e envolveria três turmas, (que designamos por turma 1, 2

e 3) de 24, 19 e 23 alunos, respetivamente, sendo a turma 3 o grupo de contraste. Apresentamos em quadro a síntese da organização e materialização da sequência:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
<b>Título</b>	com poesia.com
<b>Conteúdo</b>	texto poético
<b>Dinamizadora</b>	Helena Borges (investigadora e professora)
<b>Local</b>	Escola Secundária Dr. Mário Sacramento (centro de Aveiro)
<b>Público-alvo</b>	43 alunos do 9.º ano, divididos por duas turmas
<b>Período de realização</b>	maio e junho de 2010
<b>Duração</b>	4 aulas de 90 minutos <sup>37</sup>
<b>Suporte</b>	computador com Internet

Quadro n.º 7 – Organização e materialização da sequência didática/sequência de ensino

### 3.1. Construção, estrutura e aplicação da sequência

Para a construção da sequência didática, inspirámo-nos nos princípios e na metodologia preconizada por Dolz e Schneuwly e pelo grupo *Protextos* da Universidade de Aveiro, que explicitámos anteriormente. Foram necessárias algumas adaptações, dado centrarmo-nos não num género textual específico, pela quase inexistência de invariantes, mas num género literário de características muito latas e abrangentes. Além disso, enquanto os autores do grupo de Genebra trabalham com géneros textuais, intimamente ligados à oralidade e à escrita, importava-nos trabalhar a leitura e a escrita de forma articulada, além da relação com a poesia. Considerámos pertinente manter as produções escritas inicial e final. A primeira produção escrita dar-nos-ia indicações relevantes sobre as dificuldades dos alunos, essenciais para a seleção dos conteúdos a trabalhar e para a elaboração das atividades. Embora a

<sup>37</sup> Não estão incluídas as aulas em que os alunos produziram os textos poéticos inicial e final (P1 e P2) e o questionário final, atividades realizadas em aulas normais sem recurso às TIC e com a supervisão das professoras colaboradoras.

sequência abarcasse várias dimensões e se limitasse a quatro aulas, não dispondo de tempo para consolidar eventuais aprendizagens, a comparação com a segunda produção escrita poder-nos-ia conduzir a resultados com algum significado. Decidimos pela não divisão por módulos de aprendizagem direcionados, por exemplo, para o trabalho de uma ou mais características de género. Optámos pela concentração do trabalho com as especificidades do poético na primeira aula/sessão e a aplicação e consolidação das mesmas nas aulas/sessões seguintes, dado não se tratar de conteúdos novos para os alunos e querermos preservar e realçar a unidade forma-conteúdo inerente ao texto poético.

Outra fonte de informação seriam as notas de campo. De facto, ainda que a experiência didática se tenha desenvolvido em ambiente virtual, pareceu-nos pertinente a sua utilização, de forma a complementar os registos das atividades na plataforma. Deste modo, poderíamos obter uma visão multidimensional e holística dos fenómenos observados/registados. Neste caso, tendemos para a dimensão qualitativa da investigação-ação. De facto, como afirma Tuckman (2000: 523), na investigação qualitativa, a observação tem como objetivo examinar o ambiente e o produto dessa observação é registado em notas de campo. Bogdan e Biklen (1994: 90), por seu lado, defendem que a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de investigação. As notas de campo, centradas essencialmente no processo, permitiam-nos conjugar dados objetivos com dados subjetivos, fruto de uma observação participante em que a intuição, as emoções e a perceção individual constituem influência no modo de olhar e nas impressões colhidas em cada momento. A reflexão pessoal resultante do cruzamento desses dados foi o objetivo primordial das notas de campo, no sentido de conduzir a eventuais ajustes e reformulações de procedimentos bem como permitir a captação do ambiente emocional e poético proporcionado pela aula de poesia em ambiente virtual.

Associar as atividades de escrita às atividades de leitura foi também preocupação subjacente à construção da sequência didática, na premissa de que os atos de ler e escrever se motivam reciprocamente. De certa forma, escrever é



recriar os textos que já lemos, mesmo que o façamos de modo inconsciente. Por outro lado, a articulação de atividades de leitura e de escrita contribui para o desenvolvimento de competências em ambos os campos e promove o pensamento crítico, nomeadamente no âmbito do texto literário, dado que este se institui naturalmente como modelo (Tauveron, 2003, 2004; Giguère, Giasson & Simard, 1996; Hayes (1995); Reuter 1994; Tierney & Shanahan, 1991; Dressel, 1990; Shanahan & Lomax, 1988; Langer & Applebee, 1987). Para poder escrever um poema, o aluno precisa de dominar e mobilizar as especificidades do texto poético. A leitura, enquanto processo construtivo, tal como a escrita, pode contribuir decisivamente para a aquisição dos saberes e competências necessários, tal como defende Giguère (2002: 39):

*Ler pode ajudar a apropriar-se das características dos textos, a descobrir novas formas de se exprimir por escrito; escrever pode ajudar a compreender o trabalho dos autores, pode incitar a ler com o objetivo de determinar como os textos são construídos.*

Finalmente, e tendo em conta o público-alvo, optámos por conferir às atividades um nível de complexidade crescente, no pressuposto de que a superação de cada nível de dificuldade gera automotivação para a abordagem do nível seguinte, com obstáculos e grau de dificuldade diferentes, à imagem do que acontece nos jogos de computador. No quadro seguinte, facultamos uma visão global do desenvolvimento da sequência, de acordo com as premissas atrás referidas, com referência à ordem cronológica, às dimensões/conteúdos envolvidos e aos materiais e suportes utilizados:

Ordem cronológica	Dimensões/Conteúdos	Materiais / suporte
Produção inicial (P1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escrita – poema livre com base em imagem</li> </ul>	Imagem, papel e caneta
Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura – aspetos específicos do texto poético e poesia visual</li> <li>Escrita – voluntária</li> </ul>	Computador, ambiente virtual de aprendizagem, (JClic, blogue, wiki, fórum, Google ...)
Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura – análise de poemas sobre <i>Arte Poética</i></li> <li>Escrita – produção de poemas sobre <i>Arte Poética</i> e escrita voluntária</li> </ul>	Computador, ambiente virtual de aprendizagem, (JClic, blogue, wiki, fórum, Google ...)
Aula 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura – análise de poemas (<i>pastiches</i>)</li> <li>Escrita – produção de poemas (<i>pastiches</i>) e escrita voluntária</li> </ul>	Computador, ambiente virtual de aprendizagem, (JClic, blogue, wiki, fórum, Google ...)
Aula 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura – análise de metáforas e apreciação crítica de poemas</li> <li>Escrita – produção de definições poéticas (metafóricas), verbete ilustrado para dicionário de metáforas e escrita voluntária</li> </ul>	Computador, ambiente virtual de aprendizagem, (JClic, blogue, wiki, fórum, Google ...)
Produção final (P2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escrita – poema livre com base em imagem</li> </ul>	Imagem, papel e caneta
Questionário aos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preenchimento do questionário</li> </ul>	Questionário em papel; caneta

(Quadro n.º 8 – Desenvolvimento da sequência e ferramentas e materiais utilizados)

Passamos, em seguida, a uma descrição sintetizada de cada aula, mencionando os princípios e razões subjacentes à sua planificação e operacionalização propriamente dita, referindo as ferramentas e os materiais que lhes estão associados, no sentido de uma visão sistémica das dinâmicas implementadas.

### 3.1.1. As produções escritas inicial e final

Após a explicitação à turma da temática, da finalidade e das condições do trabalho sequencial a realizar, nomeadamente no que respeita ao uso das

tecnologias, teve lugar a *produção textual inicial* (P1) preconizada por Dolz e Schneuwly, sob supervisão das professoras colaboradoras<sup>38</sup>. Ainda que este momento não assuma a importância que teria no caso do nosso estudo incidir na escrita de um determinado género textual, não deixa de constituir uma etapa relevante na sequência didática. Confrontando o aluno com o que efetivamente sabe ou ainda não sabe sobre o que lhe é proposto, possibilita, simultaneamente, ao professor, perante os resultados da análise das produções iniciais, a reorganização do seu ensino, adequando-o aos saberes e competências reais e às dificuldades patentes de um grupo/turma (Schneuwly, Dolz & al., 2004).

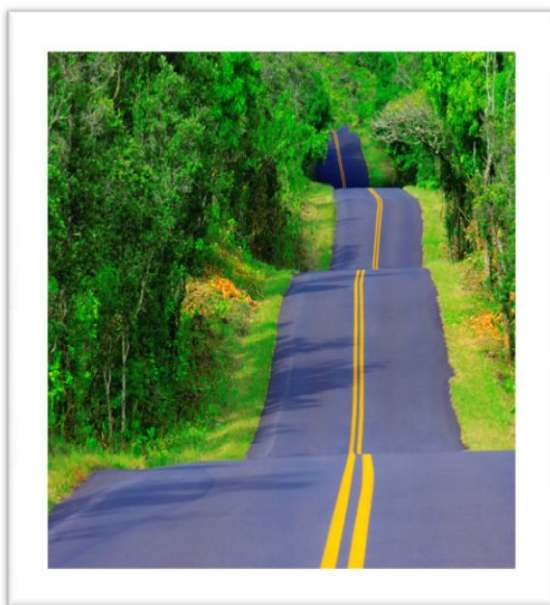
Optámos por não escolher uma *situação de comunicação* concreta para contextualizar socialmente a produção inicial. Poderíamos, por exemplo, ter definido como objetivo a participação num concurso de poesia ou numa qualquer comemoração. No entanto, tendo em conta que, no questionário preliminar, 63,9% dos professores revelaram serem essas as situações de comunicação que constituem, por assim dizer, o leitmotiv para a produção poética na sala de aula, situações essas que implicam hierarquia, seleção, competição, preferimos evitar pressões e condicionamentos e abrir caminho à livre expressão, tanto do ponto de vista formal como da expressão de uma visão particular da vida e do mundo. A utilidade social e o carácter pragmático aliado aos géneros orais e escritos, inerentes à sequência didática enquanto metodologia e ferramenta, não se evidenciam do mesmo modo no texto poético. Aqui, o recetor do ato comunicativo não é apenas o outro, é o outro enquanto eu, ao mesmo tempo que o eu emissor se configura também como outro. As diferenças com os textos do quotidiano prendem-se ainda com a organização da produção escrita que tem como objetivo concretizar uma forma que respeite outras regras de organização que não as que asseguram comunicação e informação (Bresson, 1987).

Assim, a nossa opção recaiu sobre o poema livre, baseado numa imagem. A utilização da mesma imagem para todos os alunos e para as duas produções

---

<sup>38</sup> Optámos por não estar presentes neste momento, dado que estávamos a trabalhar em simultâneo com dez professores (quatro do 1.º ciclo, três do 2.º e três do 3.º) e cerca de duzentos alunos distribuídos por dez turmas (incluindo as três turmas de contraste), em três escolas diferentes, não sendo pois exequível a nossa presença em todas as etapas/aulas incluídas na sequência.

escritas, inicial (P1) e final (P2), pretendeu colmatar, de certa forma, os problemas que prevíamos acontecerem na comparação entre P1 e P2, no final da sequência, dado que, mesmo atendendo às especificidades do texto poético, as variações e combinações possíveis apresentam-se quase ilimitadas. A imagem restringiria, à partida, não os aspetos formais, mas, pelo menos, as temáticas desenvolvidas. Nesse sentido, seleccionámos uma imagem, propositadamente metafórica, mas direccionada para o senso comum, que conduzisse os alunos a uma proximidade semântica, proporcionando, no entanto, dois sentidos mais imediatos – a dicotomia natureza/mundo construído pelo homem e a estrada sinuosa como espelho da vida com os obstáculos e oscilações inerentes:



(Figura n.º 9 – Imagem ponto de partida para a produção do poema)

A escolha do suporte papel para estas produções escritas prendeu-se sobretudo com o contexto. Pretendíamos que a produção poética tivesse lugar sem constrangimentos tecnológicos (eventuais problemas técnicos, fraco nível de competências TIC de algum aluno, falta de destreza com que se tecla, entre outros) e que se concretizasse num contexto natural com que os alunos estivessem familiarizados, de forma a acautelar eventuais enviesamentos.

Colocava-se ainda o problema da análise comparativa dos textos produzidos (P1 e P2). O facto de o poema se assumir como uma unidade

dinâmica imbuída de uma coerência muito própria, em que forma e conteúdo interagem na expressão de uma *Ideia* e em que a transgressão da regra se institui como regra geral, constituiu uma dificuldade acrescida que tivemos de enfrentar. Nesse sentido, elaborámos e experimentámos várias grelhas de análise avaliativa de poemas, procurando conferir mais rigor e fiabilidade à comparação entre as produções inicial e final, sem descurar qualquer aspeto inerente ao discurso poético. Em termos formais, centrámo-nos em aspetos específicos mais ou menos lineares e objetivos como o número de estrofes, de versos, de rima consonante, a métrica e os recursos expressivos. Os problemas emergiam sobretudo no que concerne à análise do conteúdo e da relação forma-conteúdo.

Na verdade, ao contrário de qualquer género textual, para a avaliação pedagógica de um texto literário e, particularmente, de um poema, não é condição suficiente concentrarmo-nos na sua matriz e respetiva funcionalidade, atendendo à complexidade e à pluralidade de formas e funções que o caracterizam. A racionalização na poesia vai além do aspeto funcional do objeto. E sendo a norma o suporte de qualquer avaliação, como avaliar um texto que se caracteriza pela transgressão? Procurámos resposta nas teorias estéticas contemporâneas, nomeadamente nos contributos de Rochlitz (1992) e Seel (1993), e pareceu-nos pertinente assentar essa avaliação na coerência estético-artística (gráfica, fónica, sémica e sintática) ao nível macro e ao nível micro com especial relevo para a existência e interatividade de isotopias. A esta coerência, entendida como integração unificada e reflexiva de todos os elementos constitutivos de um poema (dotados de uma força expressiva que os distingue da denotação e do signo não-artístico) está subjacente uma intencionalidade, um saber-fazer não contingente assente em saberes e competências resultantes do domínio das especificidades do texto poético. Em relação à noção de isotopia, enquanto repetição significativa de unidades linguísticas, independentemente de se situarem no plano do conteúdo ou da expressão, tivemos em consideração as posições de Greimas & Courtès (1993), Bertrand, 2003, Rastier (1987), Michel Arrivé (1973) e Catherine Kerbrat-Orecchioni (1976) que, tendo em conta a polivalência semiótica dos elementos que integram o texto poético enquanto sistema modalizante

secundário, encaram as (poli-)isotopias como suporte da homogeneidade e da coerência e fator preponderante para uma leitura uniforme do discurso.

Assim, ao procedermos à elaboração de uma grelha de análise dos textos P1 e P2, pensámos na eventual utilização de isotopias por parte dos alunos como objeto de avaliação, nomeadamente as isotopias semânticas (redundância de unidades de significação); as isotopias fonéticas (recorrência de fenómenos como rima, assonância, aliteração); as isotopias prosódicas (repetição de um mesmo ritmo) e as isotopias sintáticas (repetição de marcas de fenómenos de acordo ou recorrência de estruturas sintáticas semelhantes). A avaliação poderia imbuir-se de alguma objetividade se atentássemos ao nível de coerência atingido, traduzido por um esforço de concentração num tópico, na expressão de uma ideia (entendida como objeto trabalhado poeticamente), e concretizado através de isotopias, recorrendo, nomeadamente, à utilização de recursos expressivos.

No entanto, estávamos cientes da impossibilidade de descartar a subjetividade inerente ao carácter único de cada poema, à poeticidade e unidade de sentido que o envolvem e ao diálogo hermenêutico estabelecido entre o poema e o leitor, em que as emoções e a imaginação fazem parte integrante do processo comunicativo. De facto, essa subjetividade viria a revelar-se um problema quase indissolúvel na operacionalização de uma grelha de análise textual. À medida que íamos produzindo e testando grelhas de análise, recorrendo a professores de vários níveis de ensino, apercebíamos-nos da dificuldade em diluir o grau de subjetividade em jogo, ou de, pelo menos, minorá-lo, mesmo em vertentes aparentemente mais objetivas como, por exemplo, o processo fónico-rítmico. Apesar das sucessivas reformulações, considerámos não ter atingido o objetivo que nos tínhamos proposto. No entanto, a grelha final assim como a análise crítica da avaliação realizada pelos professores a um dos poemas produzidos<sup>39</sup> poderão constituir um ponto de partida para futuros estudos.

Nessa grelha (ver quadro nº 53), distribuímos as diferentes categorias por quatro grandes dimensões: o processo fónico-harmónico, que recai sobre a

---

<sup>39</sup> Ver em *Resultados e Discussão*, Cap. 2 - 2.5.3.

organização rítmica e melódico-entoacional; o processo imaginativo, mais ligado ao plano do conteúdo (embora imbricado com o plano da expressão) e incidindo sobre o desenvolvimento da ideia e do jogo de símbolos, metáforas e imagens envolvidos; o processo que denominamos de patético-comunicativo centrado na comunicação/expressão e na ativação de emoções e sentimentos; o processo estilístico (léxico-sintático-semântico) muito ligado a uma intencionalidade e a um saber-fazer não contingente. Finalmente, incluímos uma dimensão transversal, a poeticidade, que avalia o poema no seu todo, como unidade de sentido, como objeto estético-artístico, como expressão do Belo e da harmonia. Embora não o tenhamos feito, dado querermos evitar qualquer condicionamento externo nas produções inicial e final, respeitando a metodologia adotada, consideramos que seria importante dar a conhecer antecipadamente aos alunos uma grelha de avaliação/monitorização da escrita de forma a levá-los a pensar mais o processo e a melhorar o produto. Na verdade, mesmo não sendo objetivo da didática do texto poético produzir poetas, a avaliação pedagógica de um poema escrito por um aluno poderá assumir relevada importância na aquisição de um conhecimento explícito das especificidades do texto poético e na evolução da competência escrita poética. Optámos, então, por uma análise comparativa entre P1 e P2 baseada apenas em aspetos formais específicos e objetivos relacionados sobretudo com a rima e o ritmo, nomeadamente a amplitude métrica, o número de estrofes, de versos e de rimas. Incluímos ainda como critério de análise a utilização de recursos expressivos, dado constituírem objeto de estudo transversal a todos os ciclos de ensino.

### **3.1.2. A aula/sessão 1**

A primeira sessão iniciou-se com a nossa apresentação aos alunos. Relembrámos os objetivos e realçámos a importância da participação das turmas neste projeto e do seu papel na experiência didática, nomeadamente ao nível da melhoria tanto do processo de ensino como do processo de aprendizagem. Os alunos pareceram receptivos e motivados e sobretudo curiosos, dado tratar-se de

algo completamente novo para eles – a realização de uma sequência didática em ambiente virtual numa disciplina não tecnológica.

Não considerámos necessário concretizar uma “aula zero”, para exploração da plataforma, dado que os alunos eram já iniciados e estavam familiarizados com a plataforma moodle da escola e tínhamos tido o cuidado de a testar previamente com professores de todos os ciclos e discentes de várias faixas etárias. No entanto, a nossa primeira preocupação nesta aula/sessão inicial prendia-se com a usabilidade do nosso AVA, porque dela dependia, em grande parte, a consecução da sequência, nomeadamente em três pontos-chave em que iríamos concentrar a análise posterior dos resultados: a participação ativa, a pontuação obtida e o tempo despendido. Assim, sugerimos, para primeira atividade, a exploração da plataforma, alojada em <http://www.poesia.edumoot.com/40>, e dos diferentes espaços que a constituíam, nomeadamente a entrada principal, que denominámos “portão”, e a disciplina propriamente dita - Poesia & Companhia - espaço onde se encontravam todas as atividades e tarefas a realizar. Os alunos teriam, assim, a oportunidade de visualizar vídeos baseados em poemas, apresentações em PowerPoint, glossários, antologias, dicionários de rimas, poesia visual. Verificariam, ainda, a existência de ferramentas como o wiki, o blogue, o chat, o fórum, o feed de RSS, o motor de busca, o calendário. Finalmente, poderiam constatar que a maior parte das atividades tinham sido construídas com base numa mesma ferramenta – o JClic.

A sensibilidade perante o estético, a imaginação, a memória e a informação linguística, literária e cultural constituem fatores condicionantes quer na produção quer na receção do texto poético. Se, por um lado, era nossa prioridade melhorar a relação afetiva dos alunos com a poesia, por outro, queríamos promover o desenvolvimento de saberes e competências de leitura e escrita poéticas, levando-os a (re)pensar o texto poético e estimulando a imaginação e o pensamento divergente e criativo. Na verdade, a análise das produções iniciais

---

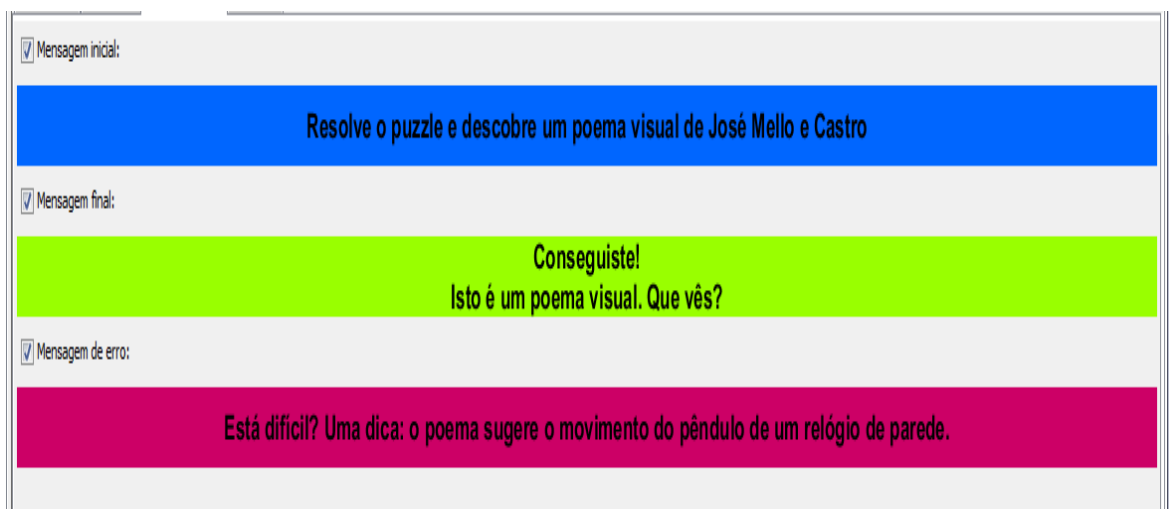
<sup>40</sup> Esta plataforma *open source* viria a revelar-se uma má escolha, pois foi retirada mais tarde, o que nos obrigou a fazer uma cópia de segurança que não invalidou a perda de alguns dados que queríamos analisar, como, por exemplo, o percurso efetuado por cada aluno, em cada dia, dentro da plataforma e a frequência de acesso a cada ferramenta, ou seja, o historial diário registado.



(ver anexo n.º X), revelou, em termos gerais, uma criação poética não pensada, ao correr da pena, sem aparente intencionalidade criativa nem grande preocupação com os aspetos formais. Assim, a aula/sessão 1, além da familiarização com a plataforma, visou desenvolver a consciência, atualizar e treinar as especificidades do texto poético, apresentando vários poemas e trabalhando a rima, o ritmo, a métrica, os recursos estilísticos e a sua expressividade (nomeadamente as associações metafóricas), a compreensão inferencial e a construção de sentidos. Incluímos, ainda, uma atividade de índole sociocultural incidindo sobre grandes poetas e versos célebres, com o intuito de levar os jovens a conhecerem e a valorizarem a pluralidade de um património poético enquanto representação de uma identidade cultural.

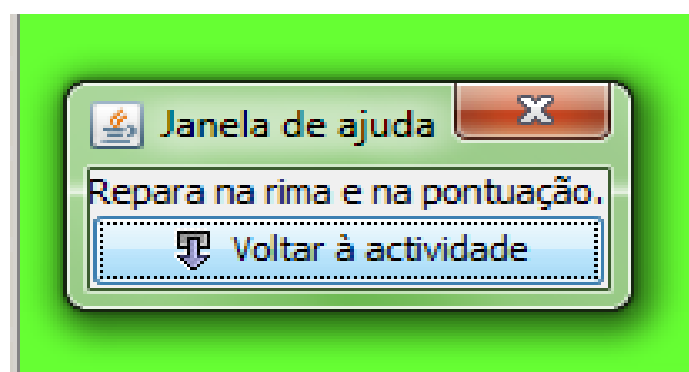
Optámos pela utilização da ferramenta JClic em quase todas as atividades/tarefas relacionadas com a leitura pelas virtualidades já referidas, dado o cariz lúdico desta ferramenta. A construção das mais de 140 tarefas que levámos a cabo para os três níveis de ensino abrangeu praticamente todo o tipo de atividades proporcionadas pelo JClic, a saber: associação simples, associação complexa (um-para-um, um para vários, sem relação...), identificação de células, puzzle, completamento, preenchimento de lacunas e ordenação de elementos num texto, resposta escrita, palavras cruzadas e teste. Na verdade, era importante desinibir, motivar e cativar os alunos logo na primeira aula. Pensámos que todo o ambiente poético criado, a diversidade de atividades e tarefas, a liberdade de escolher a ordem da sua realização, a ideia de jogo e a variedade de formato de questões proporcionada pelo JClic poderiam concorrer nesse sentido, levando à adesão dos alunos quer ao trabalho proposto quer ao conteúdo em questão: o texto poético. Queríamos também aproveitar a interatividade proporcionada por esta ferramenta, especialmente pelo aparecimento (consoante o caso e o momento) de mensagens informativas, motivacionais, instrucionais ou de ajuda para o aluno utilizador:

i) instrução inicial, mensagem final e mensagem de erro;



(Figura n.º 10 – Exemplo de instruções e mensagens presentes nas atividades em JClic)

ii) tecla de ajuda com pistas;



(Figura n.º 11 – Exemplo de mensagens presentes na tecla de ajuda das atividades em JClic)

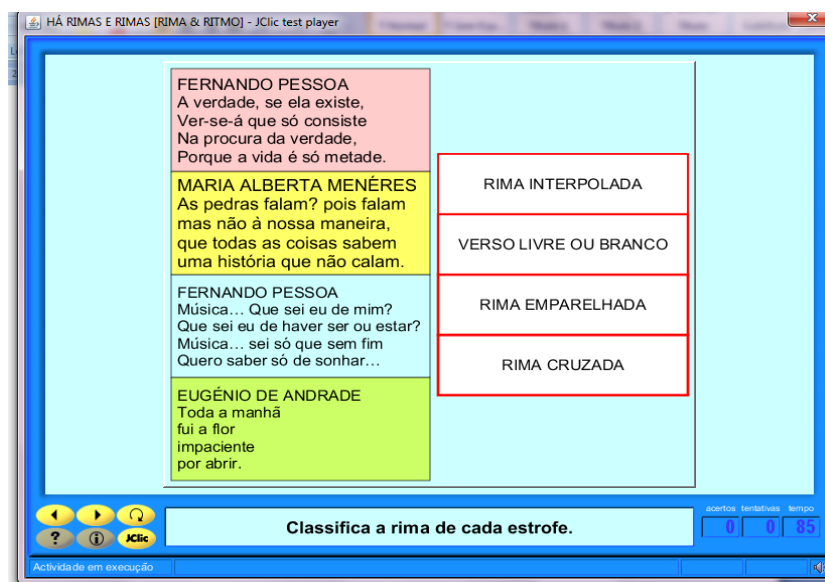
iii) apresentação imediata dos resultados das atividades em termos de trabalho desenvolvido, pontuação e tempo despendido.

Sequência	Actividade	Correcta	Acções	Pontuação	Tempo
start	Recursos expressivos3-A	Sim	13	92%	1'27"
	RECURSOS-EXPRESSIVOS3	Não	82	41%	4'4"
	Expressividade	Sim	5	100%	53"
<b>Total:</b>	<b>3</b>	<b>2 (66%)</b>	<b>100</b>	<b>77%</b>	<b>6'25"</b>

Voltar

(Figura n.º 12 – Exemplo de quadro de resultados das atividades em JClic)

Embora as atividades estivessem direcionadas para aspetos específicos relacionados com a poesia, aproveitámos, sempre que possível, para levar os jovens a contactar com poemas de autores diversos e que fossem ao encontro dos interesses dos alunos. É o caso, por exemplo, da atividade *Rima & Ritmo*, que incluía uma tarefa direcionada para a rima, outra para a métrica e outra ainda relacionada com o tipo de estrofes:



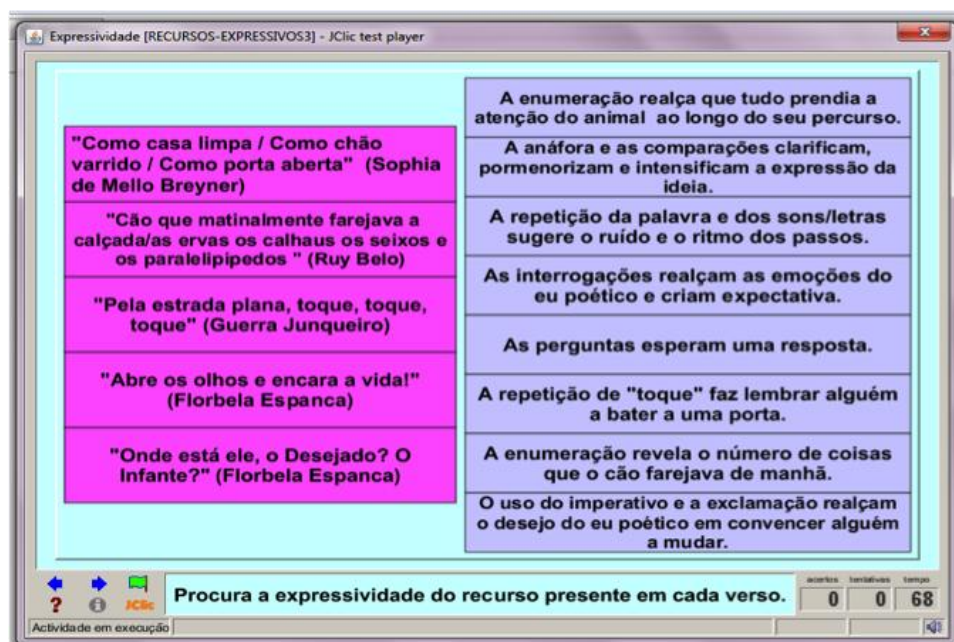
(Figura n.º 13 – Rima & Ritmo – nível 3)

Como podemos observar, além de os alunos recordarem os tipos de rima que poderão surgir num poema a ler ou a produzir, é-lhes proporcionada a leitura de poemas relacionados com a verdade, o mistério das coisas, a música e o desejo de afirmação e emancipação, temas transversais ao universo de interesses dos jovens de hoje. Procurámos, ainda, respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos, delineando atividades centradas num mesmo aspeto para os três níveis de ensino (4.º, 6.º e 9.º anos) e possibilitando o acesso a tudo por parte de todos.



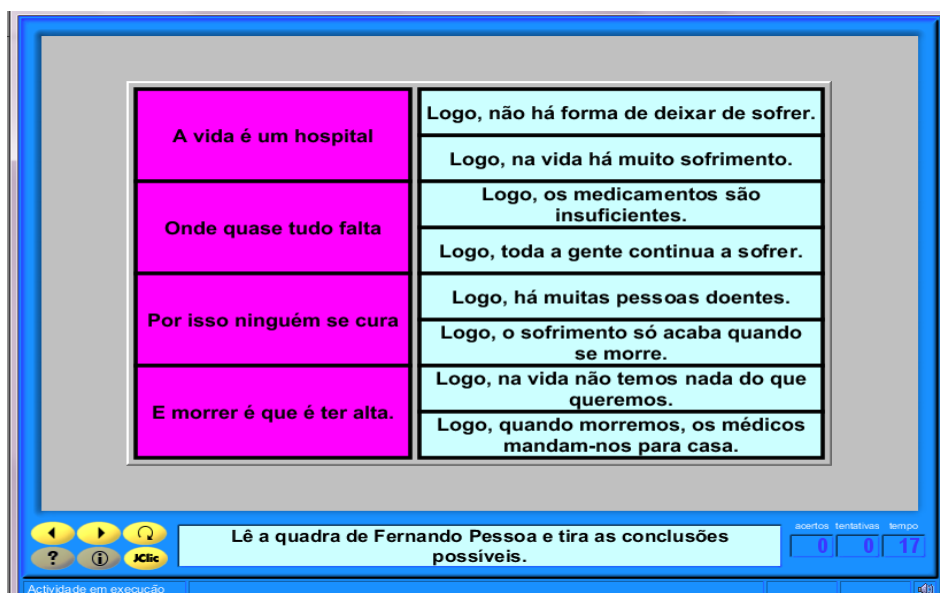
Figura n.º 14 – Atividades análogas com três níveis de dificuldade

No entanto, ainda que os alunos tivessem a liberdade e autonomia de realizarem qualquer atividade disponível, eram-lhe apresentadas previamente as atividades propostas para cada aula/ciclo, de modo a ajudá-los a controlar/regular o seu próprio trabalho, nomeadamente no que respeita à gestão do tempo. Em caso de dificuldade, os alunos poderiam relembrar conhecimentos e/ou treinar competências, em níveis inferiores, de forma a conseguir realizar de forma correta todas as tarefas e obter uma melhor classificação no nível 3, com grau de dificuldade mais elevado. Evitavam, assim, ter de recorrer à ajuda do professor ou de procurar respostas na Internet. No caso, por exemplo, dos recursos expressivos, a atividade de nível 3 pressupunha conhecimentos anteriores relativamente à definição e identificação dos diferentes recursos. Lacunas a esse nível teriam de ser superadas no momento para consecução das tarefas propostas. Na realidade, o objetivo primeiro desta atividade não se prendia com a memorização de termos e conceitos – visava, sim, mostrar aos alunos que a utilização recorrente de recursos expressivos nos textos poéticos, para além da expressividade inerente, traduz uma intencionalidade, uma preocupação estética e um estilo próprio de um autor. Nesse sentido, procurámos diversificar autores e recursos, como podemos verificar no exemplo que a seguir apresentamos:



(Figura n.º 15 – Recursos expressivos – nível 3)

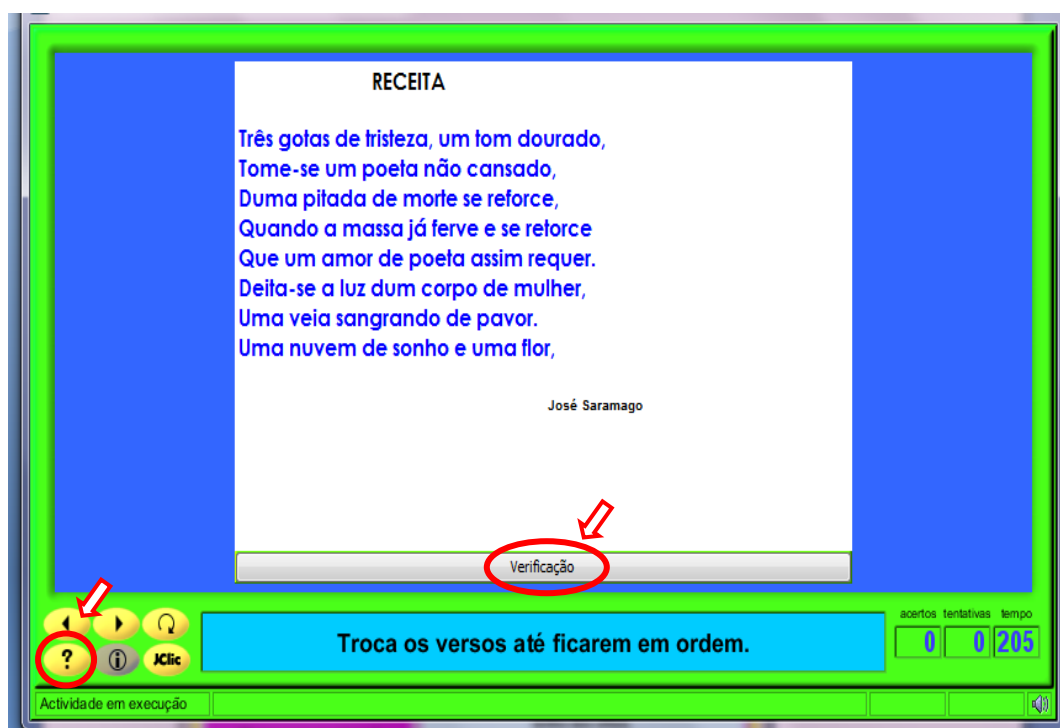
O trabalho específico com inferências textuais constituía uma atividade nova para os alunos e tinha como objetivos levá-los a pensar o texto e a relacionar elementos intra e extratextuais. Pretendíamos treinar operações lógicas de dedução, levando os alunos a tornar explícito, a partir dos indícios presentes, o que no poema é apenas evocado. Desta forma, não só estava em jogo o desenvolvimento de competências de leitura poética, mas também a tomada de consciência do carácter enigmático e metafórico da poesia, da sua capacidade sugestiva e do desafio lúdico permanente que representa a decifração de todos os implícitos que a envolvem. Além do treino proporcionado pelas várias tarefas, decidimos utilizar de forma recorrente a conjunção “logo”, de modo a promover o pensamento lógico-dedutivo, a construção de esquemas mentais, a elaboração de um saber metacognitivo em relação com os mecanismos inerentes à leitura inferencial. A título de exemplo, segue-se uma das tarefas propostas:



(Figura n.º 16 – Inferências – nível 3)

Uma outra atividade, “Palavras poéticas”, relacionada com o poder de sugestão e de criação de imagens do texto poético, surgia nesta primeira aula com o objetivo de trabalhar a construção de sentidos no texto poético e de levar os alunos a compreenderem a função e o alcance da conotação face ao uso de palavras e expressões em sentido literal – a denotação. Perante palavras e imagens, foi solicitado aos alunos que indicassem aquelas com maior poder de sugestão – “mar”, “porta”, “árvore” vs “cão”, “uvas”, “capacete” – sendo-lhes apresentada a explicitação de cada símbolo a cada resposta correta. Numa outra tarefa, foi proposta, entre doze expressões apresentadas, a seleção das que pertenciam a oito poetas consagrados, cujos nomes se vão revelando. Face à conotação, a metáfora, o neologismo utilizados pelos poetas, pretendíamos levar os alunos a refletirem sobre a criação de sentidos no texto poético e a compreenderem de que modo a poesia se consubstancia numa forma pensada, diferente e única de dizer a vida e o mundo. A terceira tarefa incluída nesta atividade apresentava um *puzzle* de uma frase de um poema de Sophia de Mello Breyner e visava essencialmente a perceção de que a alteração da ordem natural/normal das palavras na frase (anástrofe, hipérbato), frequente nos textos poéticos, constitui também uma forma de potenciar a conotação e a capacidade de sugestão das palavras de um poema.

A consciencialização e a reflexão sobre o processo de construção poética eram também objetivos da ordenação de poemas (“Poema na ordem”), outra atividade da aula 1. Ao contrário de outros textos em que marcas linguísticas e comunicativas bem vincadas favorecem a reordenação textual, no caso do texto poético vislumbrava-se uma tarefa árdua e morosa, sobretudo por não se tratar de uma atividade frequente no trabalho pedagógico com o texto poético. Tratava-se de uma atividade que iria exigir atenção, concentração, memória, raciocínio e algum domínio das especificidades do texto poético, ou seja, uma postura de *slow thinking*, tendo em vista a superação de um desafio. Nesse sentido, além da dificuldade crescente das tarefas, como nas outras atividades, aqui procurámos seleccionar poemas cujas características facilitassem a reordenação dos versos. Na segunda tarefa, por exemplo, escolhemos o poema “receita”, de José Saramago, como podemos ver na figura:



(Figura n.º 17 – Ordenação de poemas – nível 3)

O facto de o poema se basear num género textual familiar para os alunos, com uma organização muito própria (ingredientes e modo de preparação) e vocabulário específico, além de ter rima cruzada, facilitava o trabalho e evitaria, a nosso ver, desistências precoces. O aluno teria de concentrar-se não só na

coerência interna do texto, mas também na coerência externa e intertextual, o que, longe de constituir obstáculo, só elevaria o carácter lúdico da tarefa. Incluímos também um botão de verificação que revelava quais os versos mal ordenados, facilitando assim a correção e associámos ainda à tecla de ajuda (?) a pista “repara na rima e na pontuação”, um elemento facilitador transversal às três tarefas inseridas nesta atividade.

Descobrir a linguagem multimodal da poesia constituía o objetivo primeiro da atividade relacionada com a poesia visual. De facto, a poesia assume-se, por si mesma, como um cruzamento de linguagens e de modos de semiotização que interagem entre si produzindo significado. Tal verifica-se, de forma mais intensa ainda, na poesia visual cujo poder da imagem aliada à palavra e, neste caso, também ao *layout* das tecnologias utilizadas, contribui decisivamente para uma reaprendizagem na forma de ler, para uma leitura múltipla, não linear como defendem Kress & van Leeuwen (2006). Associámos os poemas visuais ao *puzzle* pela sua ligação intrínseca com a imagem e com a ideia de construção, de enigma e de paciência, traços comuns à poesia e ao *slow thinking* que preconizamos. Como exemplo, vejamos um dos *puzzles* (depois de resolvido) dos poemas visuais propostos em que a interação palavra-imagem concorre para a produção de significado:



(Figura n.º 18 – Poesia Visual – nível 3)



Pretendemos ainda, com esta atividade, abrir os horizontes dos alunos em relação ao universo da poesia, mostrando-lhes outras formas de fazer poético porventura mais de acordo com o tempo e o modo da vida dos nossos dias e da forma como percebemos a realidade. A complexidade e a estrutura linearizada do poema podem representar um constrangimento à leitura de poesia pelos jovens de hoje. Assim, com a poesia visual e as suas estruturas predominantemente nominais, a ocupação do espaço de forma não linear e a linguagem consubstanciada em imagem (e em som e movimento na ciberpoesia) aliada ao carácter lúdico dos *puzzles* em que baseámos esta atividade, procurámos despertar a atenção dos jovens e contribuir para uma melhor relação com a poesia e com a leitura poética e, quiçá, motivá-los a produzir, com a ajuda das tecnologias, os seus próprios poemas visuais ou, melhor ainda, os seus ciberpoemas.



(Figura n.º 19 – Os nossos Poetas – nível 3)

Uma outra atividade, “Os nossos Poetas”, que incluímos na primeira aula, tinha como objetivo (re)conhecer poetas e versos que fazem parte da cultura e da história literária portuguesas. Na verdade, os poemas também têm rosto, também são feitos por pessoas de carne e osso, com emoções, sentimentos e sonhos e as palavras que nos ficam no ouvido são, amiúde, palavras com assinatura, com identidade que se impõe reconhecer. Por vezes, os jovens repetem versos que ouvem no quotidiano, e até sabem de cor, poemas-letras de músicas, mas desconhecem de todo o poeta que os escreveu. Com o (re)conhecimento de poetas e de versos, os jovens poderão estabelecer uma relação mais próxima com o homem ou mulher poeta e ter vontade de saber mais sobre as suas vidas e sobre as suas obras e mesmo sobre o tempo e o espaço em que se situam. Nesse sentido, selecionámos nove poetas consagrados e versos célebres, tendo em conta aprendizagens anteriores, quer no âmbito da escola e do currículo quer no âmbito sociocultural e mediático.

Para facilitar uma visão geral da aula/sessão 1, apresentamos uma quadro-síntese com a planificação dos modos de operacionalização, incluindo as atividades/tarefas intrínsecas, os objetivos subjacentes e as ferramentas/materiais utilizados, procedimento que repetiremos em relação às aulas/sessões seguintes:

<b>AULA/SESSÃO 1</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>MODOS DE OPERACIONALIZAÇÃO</b>	<b>FERRAMENTAS / MATERIAIS</b>
Sensibilizar e motivar e mobilizar os alunos para a concretização da sequência didática	Apresentação da investigadora/professora do projeto, reiteração dos objetivos e valorização do papel dos alunos	
Familiarizar os alunos com a plataforma e aferir da usabilidade da mesma	Exploração da plataforma	AVA
Relembrar e treinar aspetos específicos do texto poético	Rima e ritmo (3 tarefas)	JClic
Relembrar e treinar aspetos específicos do texto poético	Recursos expressivos (3 tarefas)	JClic
Pensar o texto e relacionar elementos intra e extratextuais	Inferências (3 tarefas)	JClic

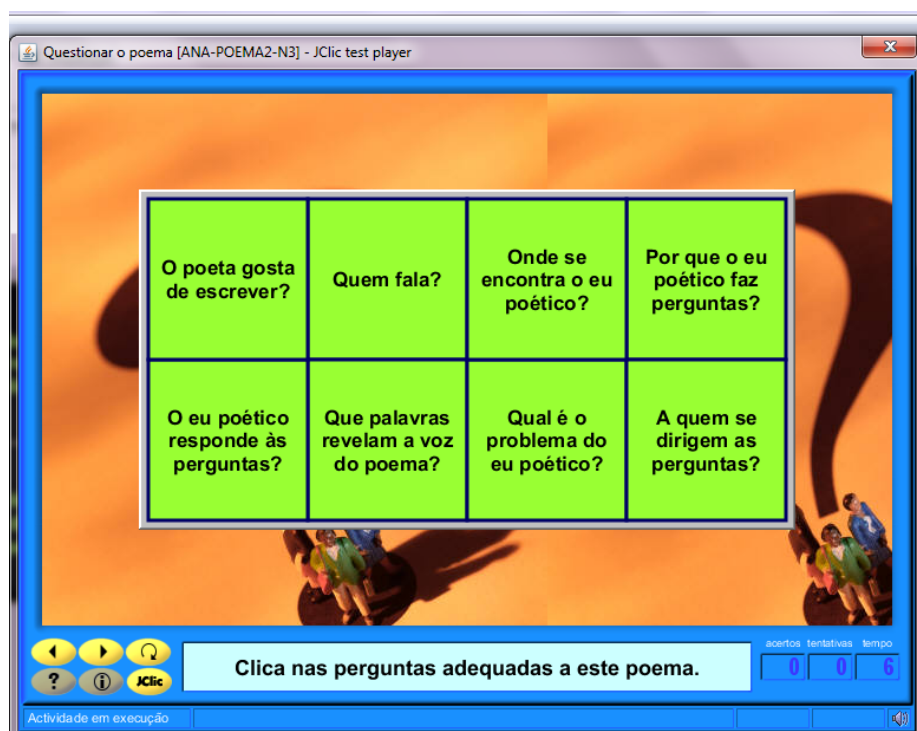
Desvendar e compreender o processo de construção poética	Ordenação de poemas ("Poemas na ordem") (3 tarefas)	JClic
Descobrir a linguagem multimodal da poesia e <i>reaprender</i> a ler	Poesia visual (3 tarefas)	JClic
Compreender a função e o alcance da conotação na poesia face à denotação	Construção de sentidos ("Palavras poéticas") (3 tarefas)	JClic
(Re)conhecer e valorizar grandes poetas e versos célebres	Poetas e poemas ("Os nossos poetas") (2 tarefas)	JClic

(Quadro n.º 20 – Quadro-síntese da aula 1 da sequência didática)

### 3.1.3. A aula/sessão 2

Após o trabalho centrado nas especificidades do texto poético, a aula 2, tal como as seguintes, caracterizou-se pela aplicação de conhecimentos ao nível da leitura e também da escrita, considerando a relação intrínseca existente entre as duas dimensões (Bakhtin, 1981; Shanahan & Lomax, 1986; Deschênes, 1988; Dolz, 1998; Reuter, 1998; Fitzgerald & Shanahan, 2000). Na verdade, pretendíamos potenciar todas as virtualidades dessa relação, tendo em conta quer a leitura como pretexto à escrita ou a escrita como pretexto à leitura, quer a transferência de aprendizagens, a influência e reforço recíprocos no que toca ao desenvolvimento de saberes e competências – designadamente saberes comuns, processos cognitivos e metacognitivos similares – quer, ainda, a consciencialização da forma como os textos são construídos. No caso específico do texto poético, trata-se essencialmente da ligação entre a leitura literária e a escrita de intenção literária (Tauveron, 2004) e o nosso objetivo prendia-se precisamente em levar os alunos à escrita de texto poético, integrando o que reteriam das experiências de leitura que lhes seriam proporcionadas, além do treino de saberes e competências em ambiente virtual propiciado na aula 1, sustentados pelas aprendizagens anteriores relativas ao texto poético, efetuadas ao longo de todo o Ensino Básico.

As duas atividades de leitura em JClic propostas aos alunos na aula 2 incidiram sobre arte poética e visaram ajudar os alunos, em diálogo com os poemas e através deles com os próprios poetas, a refletir e compreender a *téchne* que envolve todo o fazer e o pensar poéticos, suscitando-lhes um interesse pessoal e prazer do desafio que os conduzisse, também, ao desejo da escrita e da experimentação poéticas. Nesse sentido, seleccionámos dois poemas<sup>41</sup> – “Somos todos poetas”, de Miguel Torga, e “Quatro lugares-comuns sobre várias artes poéticas”, de Alexandre O’Neill (ver anexo 4) – sobre os quais construímos sequências de tarefas de análise e interpretação da forma e do conteúdo e da sua relação, com especial relevo na escolha das palavras e conotações envolvidas e na utilização de recursos estilísticos e intencionalidade expressiva. Uma outra tarefa que incluímos, com o intuito de exercitar um pensar poético através do questionamento sistemático, consiste na seleção/exclusão das questões que o leitor poderá/deverá fazer ao poema, tendo em conta as especificidades de que se reveste o texto poético, como podemos ver no exemplo seguinte:



(Figura n.º 21 – Questionamento do poema)

<sup>41</sup> Os alunos tinham ainda acesso ao poema “Procura da poesia”, de Carlos Drummond de Andrade inserido como etiqueta no *layout* do AVA.

Cabia ao aluno selecionar as perguntas pertinentes de acordo com a leitura prévia, cuja resposta lhe parecesse ser dada pelo texto, mesmo sem o ter ainda analisado de modo mais profundo, e excluir as que entendessem situar-se fora do contexto. Tratava-se de utilizar uma estratégia metacognitiva no sentido de promover a compreensão do poema e de ajudar o aluno a controlar, de certa forma, o próprio processo de leitura. Como defende Giasson (1993: 204), os alunos que ignoram a existência ou o valor relativo de estratégias facilitadoras da leitura dificilmente as utilizarão com eficácia para resolverem problemas de compreensão durante a leitura dos textos que lhes são apresentados. Importa que o aluno adote uma postura ativa e interpelativa, de curiosidade intelectual perante o texto. Uma das características do leitor estratégico é, precisamente, o de questionar o que lê (Rodriguez, 2004) e na poesia esse questionamento potenciador do diálogo leitor-poema assume importância acrescida dado o caráter enigmático que caracteriza o texto poético. Escolhemos propositadamente um poema pleno de interrogações em que o eu poético se interpela sobre o processo inicial da criação poética, nomeadamente sobre a atitude a assumir perante o papel em branco. Desta forma, pretendíamos salientar o papel do autoquestionamento sistemático não apenas no ato de leitura, mas também no ato de escrita. Se, no primeiro caso surge como uma estratégia que leva à compreensão, no segundo visa essencialmente a produção e organização poética das ideias.

Cada uma das atividades de leitura à volta de um poema, concretizada numa sequência de tarefas em JClic, culminava com a realização de um teste de cariz formativo, ou melhor, formador (como defendem alguns autores), visando uma avaliação centrada no aluno, do trabalho realizado sobre cada um dos poemas. Deste modo, se os alunos podiam ver sintetizados os aspetos mais importantes do poema, esta avaliação mais global e mais complexa, aliada a uma contínua apresentação dos resultados de cada tarefa, proporcionava-lhes uma interação crítica consigo próprios, uma constatação dos êxitos e dos fracassos e uma aferição dos aspetos a melhorar, com provável influência no percurso de aprendizagem, nomeadamente ao nível da atenção, da concentração e da forma

de pensar e atuar nas atividades posteriores. Vejamos, então, um dos testes baseados num poema sobre arte poética:

Teste [ANA-POEMA2-N3] - JClíc test player

1- Neste poema, o conjunto de versos mais recorrente é

2- Em relação à rima, predomina

3- A inspiração, na criação poética, é encarada como

4- Segundo o poema, escrever um poema é

5- O poema realça que a criação de um poema é influenciada

6- A utilização predominante do presente do indicativo exprime algo que

7- O recurso expressivo que melhor realça a ambiguidade e a complexidade da criação poética

8- Ao dirigir-se a si próprio e a um "tu", o eu poético reflecte e

9- "Escrever é tramar o textual" significa que escrever envolve

10- O adjectivo "perplexo" no último verso mostra que o poeta se deixa surpreender

Volta a ler o poema e completa as frases.

acertos 0 tentativas 0 tempo 114

Actividade em execução

(Figura n.º 22 – Exemplo de teste de avaliação formativa)

O teste, de escolha múltipla (também presente nas atividades de leitura da aula 3), tinha o objetivo de sintetizar e reforçar os conteúdos abordados, levando os alunos a encararem o ato de criação poética como algo pensado, trabalhado e burilado, realçando alguns fatores inerentes ao fazer poético e desfazendo, porventura, o mito de que a inspiração é preponderante na escrita poética. Por outro lado, ao proporcionar ao aluno a liberdade de realizar uma autoavaliação sem supervisão direta do professor, com a possibilidade de verificação e correção imediata de eventuais erros, pretendia-se a tomada de consciência de que a aprendizagem mais do que um fim a atingir é um produto em permanente construção da qual o aluno se constitui como principal agente, autónomo e responsável.

Como já referimos, a atividade de escrita de intenção literária prevista para a aula 2 surgia no seguimento das atividades de leitura literária realizadas. Além destas tarefas, os alunos teriam ainda de ler outro poema – “Ser poeta” de Florbela Espanca. Essa leitura complementar-se-ia com a visualização/audição de um vídeo. Por fim, os alunos produziram um poema por modelo.

1- Vai ao Portão - Youtube Playlist ver/ouvir o poema de Florbela Espanca "Ser Poeta" e depois faz um poema seguindo o modelo e tendo em conta todos os poemas que leste sobre o que é ser poeta e escrever poesia (de Miguel Torga, Alexandre O'Neill, Carlos Drummond de Andrade). Abre um ficheiro Word no ambiente de trabalho, faz e grava o poema e depois envia.

## Ser Poeta

Ser poeta é ser mais alto, é ser maior  
De ma no human! Morlar como mam baial

(Figura n.º 23 – Instrução para atividade de escrita)

O cruzamento de leituras de textos literários versando sobre um mesmo tema poderia favorecer uma combinação nova de elementos textuais, fruto da reflexão crítica, mas também do potencial criativo de cada aluno. O facto de os poemas apresentarem estruturas formais muito díspares – desde a rigidez do soneto a poemas de verso livre com estrofes e métrica variadas – conferia também alguma flexibilidade ao modelo proposto. Tendo em conta as atividades anteriores, esperávamos que a produção escrita dos poemas resultasse de uma atividade racional e consciente aliada a uma preocupação com o impacto estético e com a receção do leitor.

Finalmente, os alunos teriam uma outra tarefa que envolvia prazer (estético e sensível) e juízo crítico: procurar um poema relacionado com arte poética e justificar a sua escolha. Por um lado, pretendíamos que os alunos tivessem acesso a outros autores e a outras formas de abordar poeticamente uma mesma temática, mas poderíamos, também, aferir, de algum modo, quais os critérios que levavam os alunos a seleccionar um determinado poema.

Apresentamos, de seguida, o quadro-síntese relativo à aula 2:

AULA/SESSÃO 2		
OBJETIVOS	MODOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	FERRAMENTAS / MATERIAIS
Refletir e compreender a <i>téchne</i> que envolve todo o fazer e o pensar poéticos	Arte Poética 1 (6 tarefas)	JClic
	Arte Poética 2 (5 tarefas)	JClic

Produzir um texto poético tendo em conta as suas especificidades, a partir dos modelos apresentados	Escrita por modelo	Word (e plataforma)
Apreciar e selecionar poemas com base em diferentes aspetos  Explicitar razões da escolha	À procura do poema (Arte poética)	Motor de busca

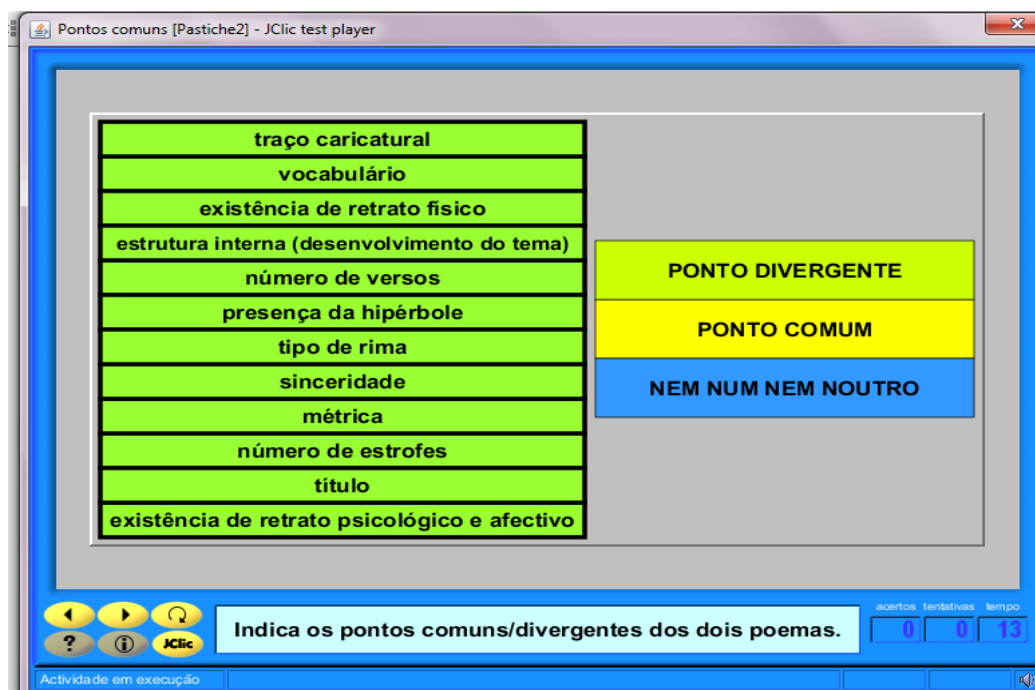
Quadro n.º 23 – Quadro-síntese da aula 2 da sequência didática

### 3.1.4. A aula/sessão 3

A terceira aula teve como finalidade reforçar e aprofundar o trabalho e a reflexão sobre a criação poética. Nesse sentido, decidimo-nos pelo *pastiche* dadas as suas virtualidades, nomeadamente o carácter lúdico, a profunda interação entre leitura e escrita e a ideia imanente que a escrita gera outras escritas. O *pastiche*, como forma claramente derivativa, manifestação inequívoca de inter e transtextualidade, imitação afetada do estilo de um ou mais autores através da manipulação de linguagens, com finalidade paródica ou simplesmente estética e lúdica (Ceia, 2010), constitui, por assim dizer, uma base segura para a imaginação e a criatividade. Na realidade, trata-se de imitação como experimentação, isto é, de um género textual literário que convida naturalmente à escrita e à recriação, oferecendo, ao potencial autor, um conjunto de traços peculiares e uma estrutura marcada a reproduzir. Estas características instituem-se como um privilegiado fator facilitador da escrita, inculcando confiança e desinibição para jogar com o texto-fonte e criar algo de novo.

Assim, construímos duas atividades de leitura e interpretação (num total de 16 tarefas) à volta de dois *pastiches* – “Descalça vais para a fonte”, de Camões, vs “Poema da autoestrada”, de António Gedeão; “Retrato Próprio”, de Bocage vs “O’Neill (Alexandre), moreno português”, de Alexandre O’Neill. Além das tarefas análogas às realizadas na aula 2, pusemos em destaque os pontos comuns e os pontos divergentes entre os textos-fonte e os *pastiches* produzidos, de forma a levar os alunos a compreenderem melhor a técnica subjacente, como podemos observar no exemplo seguinte:





(Figura n.º 24 – Pastiche vs texto-fonte)

Ao abordarmos o *pastiche* como objeto pedagógico, tínhamos em mente trabalhar uma técnica que contribui para a apreensão do estilo dos outros e exige ao leitor, futuro produtor textual, uma cuidada análise do discurso e, neste caso, do fazer poético. A descoberta de outros modos de criação poética proporcionada pela leitura dos poemas e a captação dos aspetos técnicos inerentes, especialmente a apropriação da arquitetura textual, constituíam condições para a produção escrita de um *pastiche* por parte dos alunos. Ler para aprender com o outro e continuar a escrever como se se estivesse na pele do outro, como se quem escreve fosse o poeta, mas sem deixar de ser ele próprio, constitui um desígnio da estética literária e fonte de motivação para a produção de *pastiches*.

Como texto-fonte, escolhemos “Retrato-Próprio”, cujo exemplo de *pastiche* seria objeto de estudo prévio, tendo em conta o papel da literatura na exploração do eu, no autoconhecimento e na construção da identidade através de uma forma reveladora e reflexiva, bem como a importância que esta problemática assume na adolescência. Estávamos ainda cientes de que o facto de se tratar de um soneto, com uma estrutura interna muito vincada e um estilo autoral facilmente apreendido e convertido contribuiriam, certamente, para o sucesso de um

*pastiche*. Finalmente, pretendíamos reforçar a ideia de que a escolha do poema-fonte não é aleatória, sendo condicionada pelo (re)conhecimento do texto por uma dada comunidade. Como refere Ceia (E-Dicionário de Termos Literários), «outra das condições de *pastiche* deve ser a familiaridade com o hipotexto sobre o qual se realiza o *pastiche*, preferencialmente um texto que seja sobejamente conhecido por uma comunidade e exemplar a ponto de o *pastiche* poder ser compreendido como tal pelo leitor».

Pretendíamos, acima de tudo, provocar o aluno-leitor e criar nele o impulso de escrever poesia, aproveitando, de certo modo, a apetência dos jovens para a música e o jogo, mas também o seu desejo de afirmação e de autodeterminação. Na realidade, a escrita de *pastiches* aguça o ouvido e a sensibilidade, porque quem escreve lê e ouve previamente um texto que é do outro, procura captar rimas e cadências, identificar peculiaridades, estabelecer ligações e padrões específicos. A descoberta dos elementos característicos de uma melodia e de uma verdade que é do outro, mas que o leitor reconhece como sua, convida à imitação, ao jogo, ao prazer de tornar seu o poema do outro, sem usurpação e com originalidade. O leitor reage à provocação do texto e concretiza o desejo numa (re)interpretação que conjuga assimilação e demarcação, fidelidade e recriação. A produção de um *pastiche* de um poema define-se como uma espécie de cantar ao desafio ou de escrita colaborativa entre um poema que ensina e um aluno que segue as instruções, porque reconhece no texto (e no poeta) um saber e um saber-fazer não contingentes, mas que, ao mesmo tempo, encara o exercício, com autonomia e criatividade, apanhando o tom, seguindo a música, mas cantando/escrevendo à sua maneira, de acordo com a sua forma de sentir, de pensar e de interpretar o mundo.

Vejamos, agora, o quando-síntese da aula 3, direccionada para a leitura e escrita de *pastiches*:

AULA/SESSÃO 3		
OBJETIVOS	MODOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	FERRAMENTAS / MATERIAIS
Refletir e compreender a <i>téchne</i> que envolve todo o fazer e o pensar poéticos, em particular no <i>pastiche</i>	Pastiche 1 (11 tarefas)	JClic
	Pastiche 2 (5 tarefas)	JClic
Produzir um <i>pastiche</i> (escrever de forma criativa tendo em conta a arquitetura textual de um dado texto-fonte)	Escrita por modelo	Word (e plataforma)

(Quadro n.º 25 – Quadro-síntese da aula 3 da sequência didática)

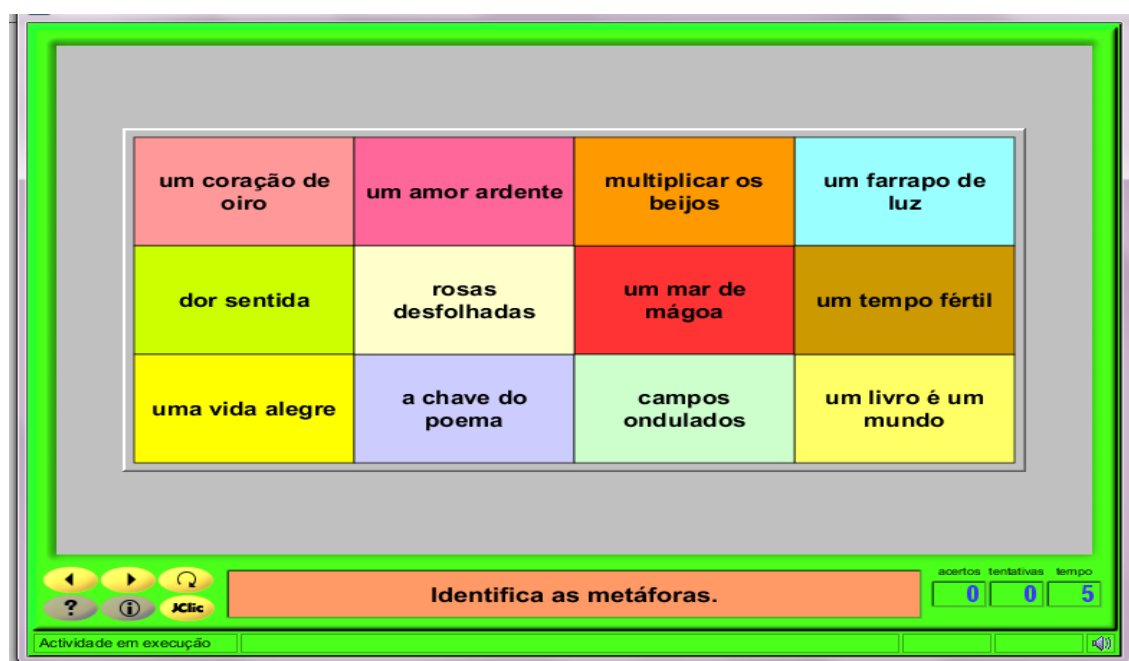
### 3.1.5. A aula/sessão 4

A quarta e última aula centrou-se essencialmente na metáfora. Se, como afirma Rifaterre (1987:1), «o poema diz uma coisa e significa outra», então trabalhar a metáfora é uma forma de ajudar os alunos a resolverem todo o enigma, todo o mistério que representa cada poema. Esta analogia faz ainda mais sentido se encararmos o texto poético como um texto sujeito a várias (re)interpretações cuja verdade se esconde por detrás de cada imagem, de cada palavra, de cada som, à mercê de um leitor único e concomitantemente múltiplo que (re)pensa e (re)sente em cada tempo e em cada espaço.

A metáfora surge como um meio de exprimir (mas também de compreender) uma realidade que se manifesta de um modo mais profundo, numa fusão de beleza, razão e imaginação. Uma metáfora é uma maneira nova de dizer, de sentir, de pensar o mundo e de agir sobre ele. Como defendem Lakoff & Johnson (2002: 45), as metáforas desempenham um papel fundamental no funcionamento da mente humana e no conhecimento do eu e do mundo, dado que o sistema de conceitos que determina o pensamento e a ação do homem é ele próprio de natureza metafórica – «a metáfora é indiscutivelmente de natureza conceitual, pois é um importante instrumento do nosso aparato cognitivo e é essencial para a nossa compreensão do mundo, da nossa cultura e de nós mesmos». A metáfora parte do conhecido, do próximo, do concreto, para o

incógnito, o distante e abstrato e pode, por isso mesmo, favorecer aprendizagens significativas. Ensina a relacionar, a transpor sentidos para outras esferas e para outros níveis, a pensar por etapas, a descobrir uma realidade outra, resultante de uma complexa partilha de percepções individuais ou coletivas. Assim, sendo função da educação ensinar a pensar e a experimentar o mundo em toda a sua complexidade e sem prescindir das emoções e dos afetos, a metáfora em poesia pode surgir como uma ferramenta didática relevante na construção do saber, no desenvolvimento do espírito crítico, no conhecimento de si próprio e na compreensão da metáfora que é o próprio mundo.

Nesse sentido, construímos atividades de leitura e escrita que chamassem a atenção do aluno para o papel e o lugar da metáfora no quotidiano e no fazer e no pensar poéticos, procurando apagar a ideia, por vezes assumida pelos alunos, de que a metáfora é algo de difícil acesso, reservada apenas a alguns e se restringe a um universo elitista ou à esfera do literário. A atividade de leitura que elaborámos em JClic consistia na identificação de metáforas (incluindo metáforas idiomáticas ou lexicalizadas) e na interpretação de outras, presentes em poemas de seis autores diferentes. Apresentamos, a título de exemplo, uma das tarefas propostas aos alunos:



(Figura n.º 26 – Identificação de metáforas)

Em relação à escrita, propusemos aos alunos a construção colaborativa de um Dicionário Ilustrado de Metáforas (tirando proveito dos recursos disponibilizados na plataforma, nomeadamente o wiki e o motor de busca, e produzindo conhecimento de forma dinâmica e coletiva) em que se solicitava a adição de palavras novas. Os alunos teriam de apresentar uma palavra, um exemplo da utilização da palavra com sentido metafórico retirado de um poema (com indicação do respetivo autor) e a explicação da metáfora de acordo com o contexto em que se inseria. Finalmente, os alunos procederiam à ilustração da metáfora, pesquisando e selecionando a imagem que considerassem mais adequada. Uma outra atividade de escrita centrava-se na elaboração de definições poéticas (metafóricas) com base numa tabela, atividade essa que temos levado a cabo frequentemente ao longo da nossa experiência docente com resultados bastante positivos. Trata-se de uma espécie de jogo que possibilita milhares de combinações possíveis e que, apesar da artificialidade inerente, permite ao aluno aperceber-se do que representa uma metáfora, da forma como “funciona”, do jogo de sentidos que envolve e do efeito que provoca no texto e no leitor. Vejamos um excerto da tabela de definições poéticas apresentada aos alunos:

	é ...				
A perfeição	<u>coração</u>	<u>mágico(a)</u>	<u>que mora</u>	<u>no colo</u>	<u>da música.</u>
A solidariedade	<u>mar</u>	<u>profundo(a)</u>	<u>que vive</u>	<u>na terra</u>	<u>do tempo.</u>
A felicidade	<u>árvore</u>	<u>misterioso(a)</u>	<u>que sonha</u>	<u>no fundo do mar</u>	<u>das profundezas.</u>
A tristeza	<u>pássaro</u>	<u>infinito(a)</u>	<u>que escorre</u>	<u>na órbita</u>	<u>do espaço.</u>
A beleza	<u>nuvem</u>	<u>fabuloso(a)</u>	<u>que ri</u>	<u>no ninho</u>	<u>da vida.</u>
A liberdade	<u>mundo</u>	<u>silencioso(a)</u>	<u>que floresce</u>	<u>na margem</u>	<u>do chão.</u>
O humor	<u>Sol</u>	<u>espantoso(a)</u>	<u>que ama</u>	<u>no lago</u>	<u>de nós.</u>
O amor	<u>Lua</u>	<u>alegre</u>	<u>que vibra</u>	<u>na corrente</u>	<u>de mim.</u>

(Figura n.º 27 – Tabela de definições poéticas)

A atividade envolvia três tarefas distintas. Primeiramente, os alunos teriam de inserir cinco linhas na tabela e adicionar palavras de acordo com a(s) classe

morfológica(s) de cada coluna. Desta forma, aumentava-se o número de combinações possíveis evitando, de algum modo, coartar a liberdade e a imaginação do aluno. Na verdade, com a inserção de linhas na tabela, o aluno poderia não utilizar qualquer palavra pré-existente ou mesmo construir mentalmente uma frase nova com estrutura idêntica e, posteriormente, agregar as palavras constituintes. Numa segunda fase, os alunos procederiam à elaboração de frases poéticas juntando um elemento de cada coluna, com eventual adição de determinantes e/ou preposições. Finalmente, era-lhes solicitada a criação de um novo quadro/tabela, de menor dimensão, com base nos versos de José Gomes Ferreira *Não me digas / que há estradas no mundo / sem urtigas*. Esta última tarefa obrigava os alunos a analisarem e a reproduzirem a sintaxe da frase e ainda a selecionarem palavras sugestivas e potenciadoras de sentidos outros.

Dado tratar-se da última aula da sequência, e com o objetivo de chamar a atenção para a racionalidade poética intrínseca à produção e receção de poemas, conjugando compreensão e julgamento, incluímos ainda uma outra atividade – “Impressões Poéticas” – que associava leitura e escrita. Propúnhamos aos alunos uma leitura de 13 poemas de 10 poetas de língua portuguesa e uma apreciação dos mesmos com a atribuição de um valor expresso em pontos, numa escala de 1 a 10, de acordo com a compreensão efetuada, isto é, decidindo em que medida os poemas foram conseguidos ou não, tendo em conta o binómio forma-conteúdo e o efeito estético produzido. Também aqui os alunos poderiam optar por agregar até três outros poemas à sua escolha. Finalmente, era solicitada aos alunos a explicitação escrita das razões da preferência do(s) poema(s) aos quais tinham atribuído a pontuação mais alta.

Como última atividade da sequência didática em ambiente virtual, estariam à votação os poemas produzidos pelo grupo-turma, em que os alunos iriam apreciar os textos dos seus pares, tendo em conta as aprendizagens efetuadas, mormente sobre a criação e o pensar poéticos.

<b>AULA/SESSÃO 4</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>MODOS DE OPERACIONALIZAÇÃO</b>	<b>FERRAMENTAS / MATERIAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir e compreender o lugar da metáfora no cotidiano e no fazer e no pensar poéticos</li> </ul>	Metáforas (3 tarefas) –leitura – identificação e interpretação de metáforas	JClic
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e interpretar metáforas</li> <li>• Colaborar e partilhar saberes</li> </ul>	Dicionário de Metáforas – produção escrita e ilustração de um verbete sobre uma metáfora	Wiki Motor de busca
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar e sentir o efeito da metáfora em poesia</li> <li>• (Re)construir a relação com a poesia</li> </ul>	Definições poéticas – escrita de frases poéticas a partir de uma tabela	Word (e plataforma)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribuir um valor a poemas de vários autores</li> <li>• Apresentar argumentos</li> </ul>	Leitura de poemas de vários autores	Word (e plataforma)

(Quadro n.º 28 – Quadro-síntese da aula 4 da sequência didática)

Findas estas quatro aulas, as professoras colaboradoras levariam a cabo o preenchimento, pelos alunos, de um questionário de avaliação do projeto e ainda a produção escrita final de um poema, seguindo trâmites idênticos aos da produção inicial, designadamente a apresentação prévia da imagem selecionada para o efeito.

PÓS-SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
OBJETIVOS	MODOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	FERRAMENTAS / MATERIAIS
• Avaliar a sequência didática	Resposta a questionário	Papel <sup>42</sup>
• Aferir as diferenças entre P1 e P2	Produção escrita final de um poema (P2)	Papel e caneta <sup>43</sup>

(Quadro n.º 29 – Atividades realizadas pós-sequência didática)

#### 4. Súmula da Parte II

Na “Parte I”, procurámos apresentar as linhas orientadoras que nortearam a formulação das questões investigativas e dos objetivos correlacionados e ainda descrever os procedimentos metodológicos que delineámos, de acordo com o referencial epistemológico, nomeadamente os inquéritos preliminares e a sequência didática, dispositivo principal da investigação. Assim, tentámos mostrar como a investigação-ação, uma metodologia que privilegia o estudo dos fenómenos em contextos reais, se adequou a uma investigação em Educação sobre a relação com a poesia e o ensino e aprendizagem do texto poético, um fenómeno relativamente pouco estudado e que se reveste de grande complexidade. Procurámos também explicar a pertinência de uma articulação entre metodologias quantitativas e qualitativas na verificação e análise das diferentes perspetivas dos alunos colaboradores.

Além da descrição do percurso metodológico, procurámos fundamentar as nossas opções quer no que respeita à conceção quer à implementação do dispositivo didático, apresentando argumentos de diversa ordem e referindo

<sup>42</sup> A escolha do suporte papel para o questionário final, em detrimento do suporte eletrónico, prendeu-se com a existência de muitas questões abertas e da importância da visualização, pelos inquiridos, das mais de vinte atividades realizadas numa mesma página, de forma a facilitar a seleção requerida.

<sup>43</sup> Mesmo suporte da produção inicial.



outras experiências investigativas, nomeadamente ligadas às tecnologias. Apresentámos também uma visão global da intervenção empírica e dos dados a recolher e explicitámos e fundamentámos todo o desenvolvimento do trabalho de campo, designadamente em termos de cronologia, atividades e tarefas, e materiais produzidos. Em suma, a concretização da sequência atendeu ao estudo prévio efetuado e aos dados obtidos nos inquéritos preliminares e incidiu sobre as diferentes dimensões da leitura e da escrita, com especial relevo para as dimensões pessoal e cognitiva. Consideramos que os dados obtidos através dos questionários, das produções escritas (inicial e final) e dos registos da plataforma utilizada constituem elementos promissores para a caracterização e compreensão da relação dos sujeitos com a (aula de) poesia com recurso às tecnologias multimédia. Mau grado algumas limitações da metodologia, nem sempre fáceis de contornar num trabalho desta natureza, reputamos auspiciosos os resultados conseguidos. Sobre eles nos debruçaremos nas *Conclusões* desta dissertação.

### **PARTE III – ENTRE O POÉTICO E O TECNOLÓGICO – RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

A explicitação da metodologia e os próprios métodos de pesquisa que envolvem o nosso trabalho de investigação constitui a contextualização indispensável para os capítulos direcionados para análise e discussão dos resultados obtidos que se seguem. Interessa-nos, sobretudo, analisar o papel da sequência didática como ferramenta de ensino, em ambiente virtual, apoiada pela integração dinâmica de múltiplas ferramentas tecnológicas, na relação dos sujeitos com o objeto ensinado. A complexidade, a multidimensionalidade e a especificidade de que se reveste o nosso objeto de investigação exige uma abordagem sob diversos ângulos, dinâmica e interativa, num permanente cruzamento reflexivo das diferentes fontes que suportam o nosso trabalho. No primeiro capítulo, debruçamo-nos sobre a aplicação dos questionários preliminares a professores (anexo 1) e alunos (anexo 2); no segundo, a nossa atenção centra-se no dispositivo investigativo principal – a sequência didática levada a cabo; o terceiro capítulo é consagrado ao questionário final feito aos alunos colaboradores (anexo 3) sobre a experiência didática em que participaram; o quarto e último capítulo é dedicado à análise e discussão da produção escrita final.

## **Capítulo 1 - Questionários preliminares**

### **1. Introdução**

Neste capítulo, debruçamo-nos sobre a aplicação *on-line* dos questionários preliminares, cuja conceção e implementação foi já alvo do nosso interesse, nomeadamente os objetivos e fontes que subjazem à sua elaboração, bem como as razões que presidem à escolha de um suporte informático. Além de procedermos antecipadamente à caracterização dos inquiridos, procedemos à análise estatística proporcionada por este instrumento de recolha de dados, com apresentação dos resultados de acordo com a estrutura de cada questionário.

### **2. Questionário aos professores**

O estudo preliminar incluiu a realização de um inquérito por questionário dirigido aos professores, com a finalidade de obter uma visão mais ampla da relação dos professores com o texto poético e as TIC e, ainda, uma contextualização adequada da investigação-ação que levámos a cabo. De facto, o questionário permitiu um levantamento de representações e práticas que se revelaram importantes para a compreensão dos fenómenos em estudo.

#### **2.1. O perfil dos inquiridos**

A amostra é constituída por 155 professores do 3.º ciclo (retirada de uma subpopulação de 605 professores de todos os ciclos que, de entre uma população de 1016 professores, respondeu na íntegra ao questionário)<sup>44</sup>, maioritariamente do sexo feminino (92,9%), entre os 41-50 anos (47,7%), com 11 a 20 anos de serviço (41,3%) e lecionando na zona norte (42,6%). 34,2% pertencem à zona

---

<sup>44</sup> Como já referimos, dado que o projeto de doutoramento foi integrado no projeto *Protectos*, e de acordo com os objetivos do mesmo, este inquérito por questionário abrangeu professores de todos os ciclos.

centro – a mesma dos professores e alunos colaboradores –e os restantes ao sul e ilhas.

## 2.2. Entre o Programa e os manuais

Estamos cientes da forte relação dos professores com os manuais escolares, assumidos como sustentáculo seguro de práticas e garantia de cumprimento dos programas e «eixo a partir do qual as aulas funcionam» (ME & DGIDC, 2007: 12). Como afirma Tormenta (Tormenta, 1999: 172-173), «os professores parecem ter criado hábitos que os conduzem a requerer do manual escolar a iniciativa, a criatividade, a imaginação, assim como a garantia da presença, inquestionável, do essencial, em termos programáticos». Assim sendo, inquirimos os professores sobre o espaço reservado ao texto poético nos programas e manuais de Língua Portuguesa<sup>45</sup>. Em relação aos programas, 64,5% consideram-no suficiente, o que, tacitamente, revela uma concordância com o peso relativo atribuído ao texto poético em relação ao texto não literário, ao texto dramático e, em particular, ao texto narrativo que ocupa um lugar de destaque nos conteúdos programáticos. O espaço e o tempo reservados ao texto poético estão bem patentes nas respostas dos professores, quando indagados sobre quantas aulas (de 90 minutos), em média, lhe são consagrados na planificação de um ano letivo:

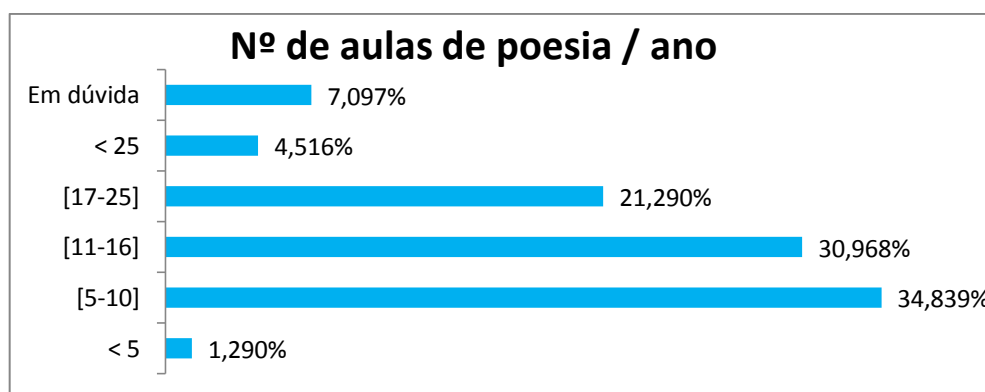


Gráfico n.º 1 – Número de aulas de poesia / ano

<sup>45</sup> No ano letivo 2014-2015, entrará em vigor, para o 9.º ano, o *Novo Programa de Português do Ensino Básico*.

Como se observa no gráfico, a maioria dos professores (34,8%) dedica entre 5 a 10 aulas ao texto poético em cada ano letivo e 31% entre 11 a 16 aulas. Se tivermos em conta o número médio de aulas de Língua Portuguesa no 3.º ciclo do Ensino Básico, verificamos que estes 65,8% de professores consagram apenas 4% a 12% das aulas à poesia e os restantes ainda menos. Estes dados levantam questões sobre eventuais causas desta subvalorização do texto poético: os próprios programas não lhe atribuem um espaço de relevância; o texto poético não é, normalmente, objeto de avaliação formal, sobretudo no que concerne à produção de texto; as especificidades do texto poético geram alguma insegurança na transposição didática; os manuais não ajudam na resolução de problemas; existe a perceção de que o texto narrativo desenvolve mais competências de leitura e escrita. Outros resultados obtidos através do questionário permitem responder a algumas destas questões.

No que respeita aos manuais e à forma como abordam a poesia, tendo em conta os conteúdos programáticos, os professores foram inquiridos sobre o número e a adequação dos poemas presentes nos manuais de Língua Portuguesa:

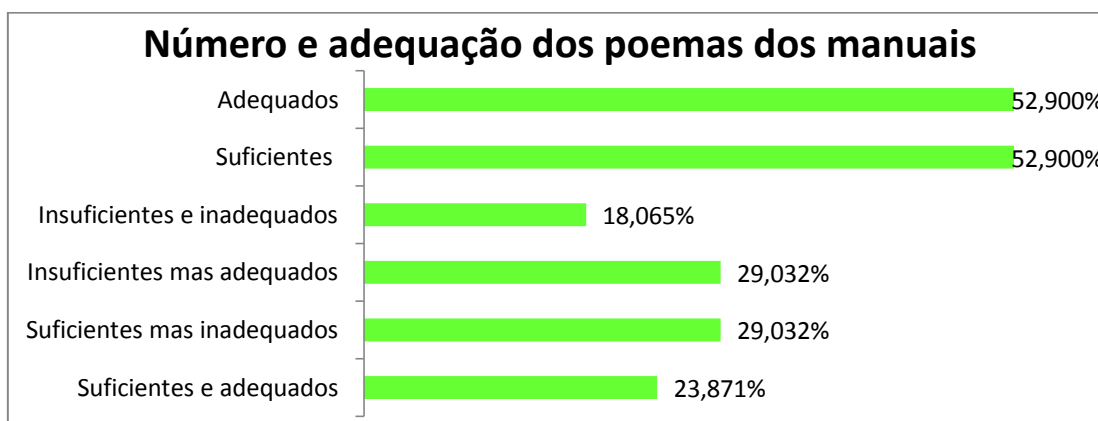


Gráfico n.º 2 – Número e adequação dos poemas dos manuais

Adicionando os valores das respostas que incluem “adequado” e “suficiente”, verificamos que a maioria dos professores (52,9%), está, aparentemente, satisfeita com os poemas apresentados nos manuais. No entanto, as duas qualidades não parecem ser concomitantes, pois apenas 23,9% consideram os poemas “suficientes e adequados”. Seja como for, os professores, na generalidade, optam por trabalhar os poemas apresentados pelo manual adotado – 43,2% afirmam que o fazem “muitas vezes” e 44,5% algumas vezes. Esta não adesão total aos poemas dos manuais pode também ter a ver com uma posição discordante dos docentes em relação às atividades que acompanham alguns desses poemas, como podemos inferir do gráfico seguinte:

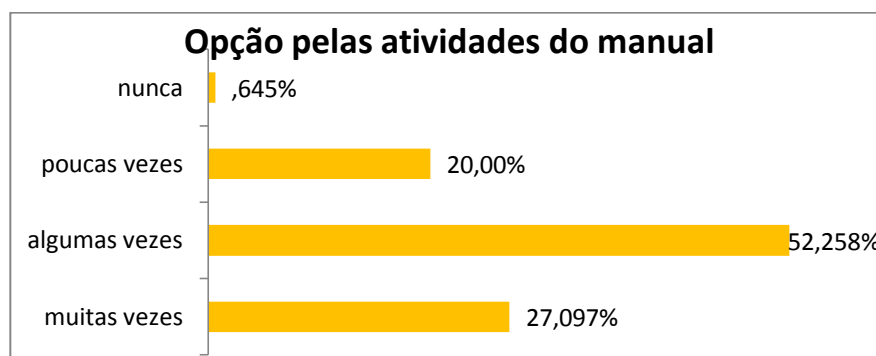


Gráfico n.º 3 – Opção pelas atividade do manual

Na realidade, se 43,2% dos inquiridos afirmam que recorrem “muitas vezes” aos poemas dos manuais, apenas 27,1% dizem optar “muitas vezes” pelas atividades de abordagem sugeridas. Esta postura, que é corroborada pelos dados obtidos na parte B do questionário, como veremos em seguida, indicia espírito crítico e profissionalismo por parte dos professores. Em relação ao texto poético, revelam procurar as abordagens que melhor se coadunam com os objetivos a atingir, sem se acomodarem, antes conseguindo fugir à pressão das leituras-estereótipo que os manuais e paramanuais têm vindo, progressivamente, a impor e a difundir (cf. Aguiar e Silva, 1986: 318-321).

### 2.3. O professor e o texto poético

O papel da motivação intrínseca no processo de aprendizagem tem sido alvo de vários estudos de investigação (Boruchovitch, 2009; Arias, 2004; Pintrich, 2003). que acentuam a importância da confiança na capacidade, da disposição e dos hábitos na motivação dos alunos para a realização de diferentes tarefas. A primeira questão da parte C do questionário prende-se, precisamente, com a perceção dos professores sobre a motivação dos alunos para a poesia e para a aula de texto poético.

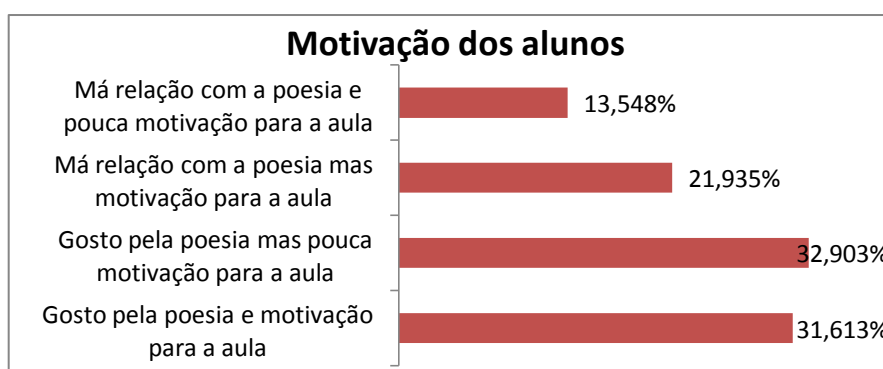


Gráfico n.º 4 – Motivação dos alunos

Como podemos observar no gráfico 4, gostar de poesia não implica obrigatoriamente gostar da aula de texto poético e o inverso também se verifica. A maioria dos alunos parece gostar de poesia (64,5%) e estar motivado para a abordagem didática do professor (53,5%), mas apenas em 31,5% dos alunos estes dois fatores são concomitantes. O gosto pela poesia é confirmado tanto pelo questionário preliminar aos alunos (em geral) quanto pelo questionário final aos alunos colaboradores. Este poderoso interesse intrínseco pelo objeto pedagógico – que induz ao prazer e ao esforço espontâneo – não parece ser complementado inteiramente por estratégias motivadoras e profícuas. Na realidade, os alunos revelam, em relação ao texto poético, dificuldades bem mais acentuadas em face de outros tipos de textos, quer ao nível da leitura quer da escrita. Apesar de estarmos cientes de que as especificidades do texto poético constituem uma dificuldade acrescida, esta situação leva-nos a pensar se não se tratará também de um problema de motivação dos próprios professores e de *autoeficácia*, segundo o conceito de Bandura (1997), isto é, de crença acerca da

sua capacidade e competência docente para delinear estratégias e executar o conjunto de ações necessárias para atingir um determinado objetivo. Neste caso, o objetivo a alcançar será o sucesso no ensino e na aprendizagem do texto poético. Na verdade, se os professores se sentirem impotentes e/ou incompetentes, perante o ensino do texto poético, dificilmente conseguirão resolver os problemas que o próprio texto e a transposição didática lhes coloca. Os professores apontam outras causas para as dificuldades generalizadas expressas pelos alunos, algumas das quais se centram no próprio professor.

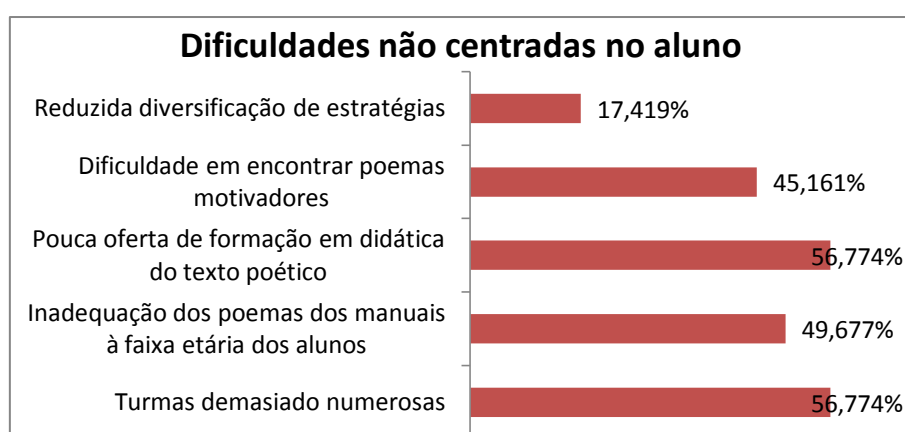


Gráfico n.º 5 – Dificuldades não centradas no aluno

Sabendo que os professores puderam indicar até três causas, e se retirarmos a causa “turmas demasiado numerosas”, que consideramos transversal a muitos problemas de todas as áreas disciplinares, verificamos, por observação do gráfico, que a “pouca oferta de formação em didática do texto poético” (56,8%)<sup>46</sup> surge em primeiro lugar. Os professores revelam assim bastante insegurança, quiçá impotência, para debelarem as dificuldades dos alunos. É de realçar que 76,8% dos professores do 3.º ciclo afirmaram, noutra questão, nunca terem tido formação específica em didática do texto poético, apesar de o desejarem fazer. Por outro lado, sabemos que a literatura de apoio é escassa e não são muitos os estudos realizados neste âmbito. Seguem-se causas relacionadas com o *corpus* de poemas a trabalhar – inadequação à faixa etária dos alunos dos poemas apresentados nos manuais (49,7% – mais 2,6% do que na apreciação feita na parte A) e dificuldade em encontrar poemas que motivem

<sup>46</sup> De referir que este valor sobe para 69,9% no 1.º ciclo e 72,6% no 2.º ciclo.



os alunos (45,2%). Esta última razão apresentada poderá ser consequência, a nosso ver, do ínfimo número de livros e antologias de poesia para jovens existentes no mercado e ainda do facto de a poesia não ser preferencial nas leituras dos professores, o que reduz de forma significativa o leque de escolhas. Curiosamente, ou não, a causa mais vincadamente centrada no professor – a reduzida diversificação de estratégias – posicionou-se no último lugar (17,4%)<sup>47</sup>, o que, de certo modo, contradiz a importância dada à formação em didática específica onde, certamente, a questão das estratégias seria amplamente abordada. Os professores que assinalaram “outra” (6,5%) e cujas respostas foram consideradas válidas, indicaram ainda outras causas a saber – “falta de sensibilidade estética” (inquirido n.º 3); “desinteresse face ao texto poético” (n.º 10); “falta de hábito de leitura e dificuldade de interpretação de texto” (n.º 100); “impossibilidade de conciliar a leitura do texto e o espaço físico da aula” (n.º 124); “reduzidos hábitos de leitura” (n.º 218); “focalização no texto mais do que nos atos de leitura dos alunos” (n.º 272). Ficamos na dúvida se as respostas dadas, à exceção dos nºs 124 e 272, não se refeririam às dificuldades mais centradas nos alunos, tendo em conta os dados do gráfico seguinte:

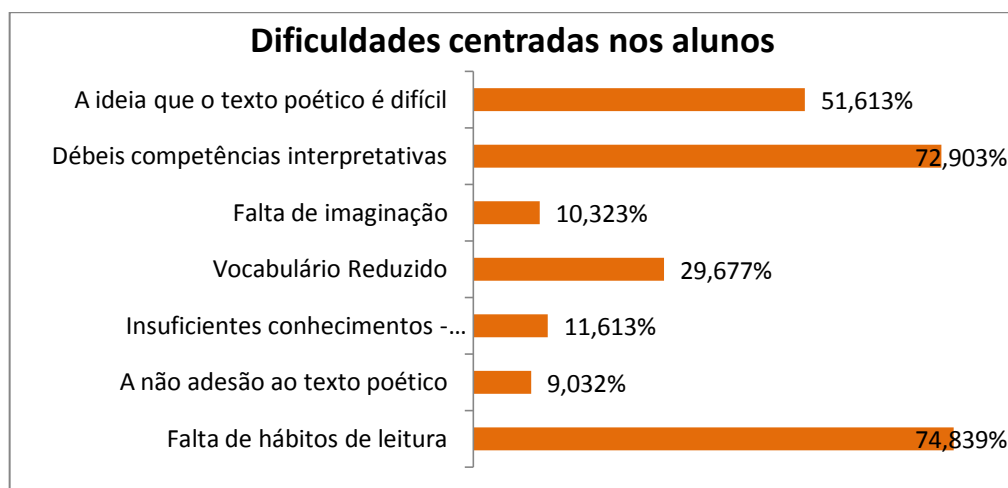


Gráfico n.º 6 – Dificuldades centradas no aluno

No que concerne às dificuldades dos alunos, constatou-se um maior consenso, com três causas a salientarem-se significativamente: a ausência de hábitos de leitura de poesia surge, sem surpresa, em primeiro lugar (74,8%) como

<sup>47</sup> Este valor mais que duplica no 1.º (46,5%) e no 2.º ciclos (46,9%).

causa maior de todas as dificuldades, encarada frequentemente como uma fatalidade dos nossos dias, sem solução aparente, sobretudo quando se fala de adolescentes. Segue-se, com um valor muito aproximado (72,9%), a falta de competências interpretativas. Questionámo-nos se os professores consideram que uma causa implica a outra, pois é importante discernir entre uma leitura de fruição e uma leitura a um nível superior que cruze saberes, experiências, quadros referenciais e que mobilize competências reflexivas, inferenciais e metalinguísticas indispensáveis à interpretação do texto poético. E se não é fácil, na realidade, pôr os adolescentes a ler fora do contexto escolar, cabe ao professor desenvolver competências interpretativas dentro da sala de aula, promovendo a consciência do ato de ler, ensinando explicitamente estratégias de leitura, treinando o diálogo leitor-texto. A terceira causa das dificuldades dos alunos mais assinalada envolve a ideia de que o texto poético é difícil (51,6%), como se ele fizesse espoletar no aluno mecanismos de defesa (como diria Freud) perante eventuais dificuldades que lhe possam causar ansiedade ou tensão, conforme acontece, por exemplo, em relação à Matemática. É uma possibilidade que não pomos de parte e que deve suscitar aos professores a utilização de estratégias motivadoras que desenvolvam efetivamente competências de leitura e de escrita e reforcem a autoestima dos alunos. Apenas um docente assinalou “outra” (n.º 186), nas três opções possíveis, referindo “falta de maturidade”.

Questionámos os professores sobre estratégias de remediação das dificuldades (os professores podiam assinalar até três opções) e duas delas sobressaem notoriamente:

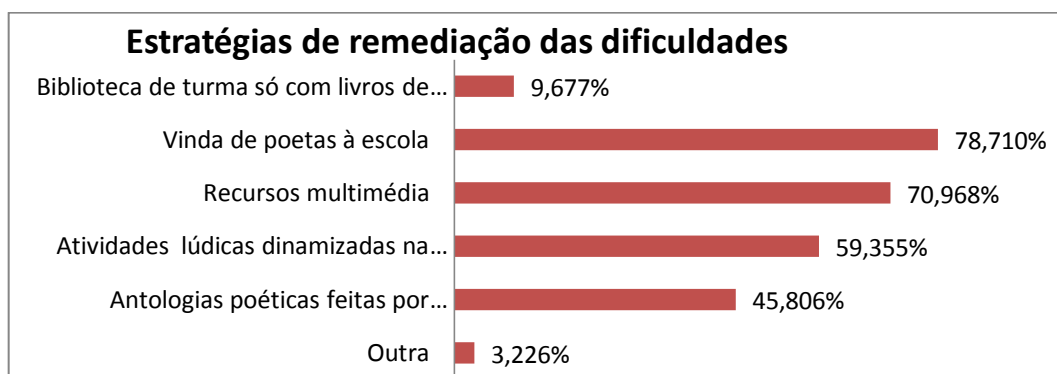


Gráfico n.º 7 – Estratégias de remediação das dificuldades

Em primeiro lugar, destaca-se “vinda de poetas à escola” (78,7%). Parece-nos que esta opção poderá prender-se sobretudo com a motivação para a poesia, mais do que para a aula de texto poético. Ora, como já vimos, os alunos, na sua maioria, estão motivados para a poesia, pelo que, não é, decididamente, ao nível da motivação que o problema se coloca. No entanto, se encararmos a vinda do poeta à escola como uma forma de conhecer, na primeira pessoa, os meandros da criação poética, e partindo do princípio de que o poeta se predispõe a essa reflexão com os alunos, então essa visita poderá produzir efeitos positivos na forma como o aluno encara a leitura e a escrita do poema, na sala de aula. A utilização de recursos multimédia aparece como a segunda estratégia mais assinalada (71,0%)<sup>48</sup>. Embora as ferramentas multimédia não estejam ainda generalizadas na sala de aula, e muito menos no que se refere ao ensino do texto poético, muitos professores já conhecem e experimentaram algumas delas (fruto sobretudo da significativa oferta de formação, neste âmbito, que ocorreu nos últimos anos, nomeadamente antes da obrigatoriedade de formação centrada em didática específica) e puderam aferir das suas potencialidades no ensino e na aprendizagem. Por outro lado, o reconhecimento da apetência dos adolescentes para as tecnologias, poderá fundamentar também a escolha da maioria dos professores. Atividades lúdicas, à volta da poesia, dinamizadas pela biblioteca parece constituírem uma boa aposta para 59,4% dos inquiridos. Por um lado, os professores mostram encarar a biblioteca como espaço privilegiado de promoção da leitura e do livro, mas também valorizam o poder do jogo que motiva para a aprendizagem e promove a entrada no mundo da imaginação de forma voluntária.

Apenas 3,2% dos inquiridos assinalaram “outra”, apresentando propostas variadas, com alguma incidência no trabalho do professor na sala de aula. Assim, é sugerida uma “maior exigência relativamente às competências de leitura, ao longo dos ciclos de escolaridade obrigatória” (218) e a “diversificação de estratégias de abordagem do texto poético” (441). Propõem, ainda, a implementação de um “Clube de poesia” (494), a promoção de “leitura expressiva

---

<sup>48</sup> A perceção de que os recursos multimédia constituem uma estratégia importante para a resolução das dificuldades dos alunos aumenta com o nível de ensino – 58,3%, 61,9% e 71,0% para os 1.º, 2.º e 3.º ciclos respetivamente.

de textos poéticos” (175) e da “interdisciplinaridade (articular projetos com Educação Visual/Teatro...)” (147).

Indagámos ainda, os professores sobre as suas práticas, sobre a forma como preparam as aulas e abordam o texto poético, sobre as atividades de leitura e de escrita que levam a cabo na sala de aula.

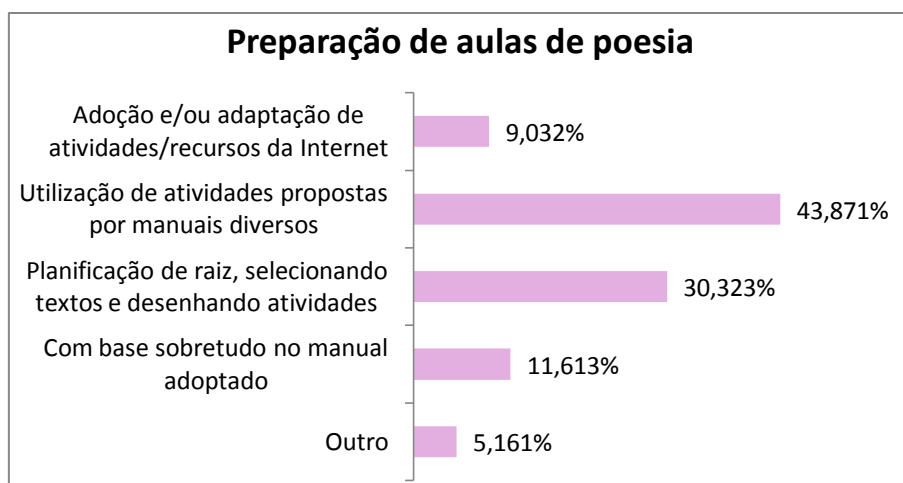


Gráfico n.º 8 – Preparação das aulas de poesia

Observando o gráfico n.º 8, constatamos que a maioria dos professores, quando prepara uma aula de texto poético, utiliza as atividades propostas pelos manuais (55,5%). É de referir uma aparente discrepância (23,9%) entre este valor e os 79,4% dos inquiridos que, na frequência de opção pelas atividades do manual, responderam “muitas vezes” ou “algumas vezes”. Essa discrepância cifra-se em 15,5%, se compararmos os 11,6% que afirmam limitar-se praticamente às atividades do manual adotado e os 27,1% dos professores responderam “muitas vezes”. Estes dados levam-nos a pensar se os 30,3% dos professores, que responderam que optam por fazer uma planificação de raiz, selecionando textos e desenhando atividades, correspondem à realidade dos factos. De qualquer forma, seja baseando-se nos manuais ou em sites da Internet (9,0%), o certo é que a maioria dos professores, por insegurança e/ou um certo comodismo, parece alicerçar o seu trabalho em atividades *pré-fabricadas* por outrem, sem, porventura, atender às especificidades dos alunos e dos contextos, e apesar de considerarem (49,7%, como vimos) os poemas dos manuais inadequados à faixa etária dos alunos.

Em relação aos aspetos mais valorizados na abordagem do texto poético, são três os que surgem em destaque:

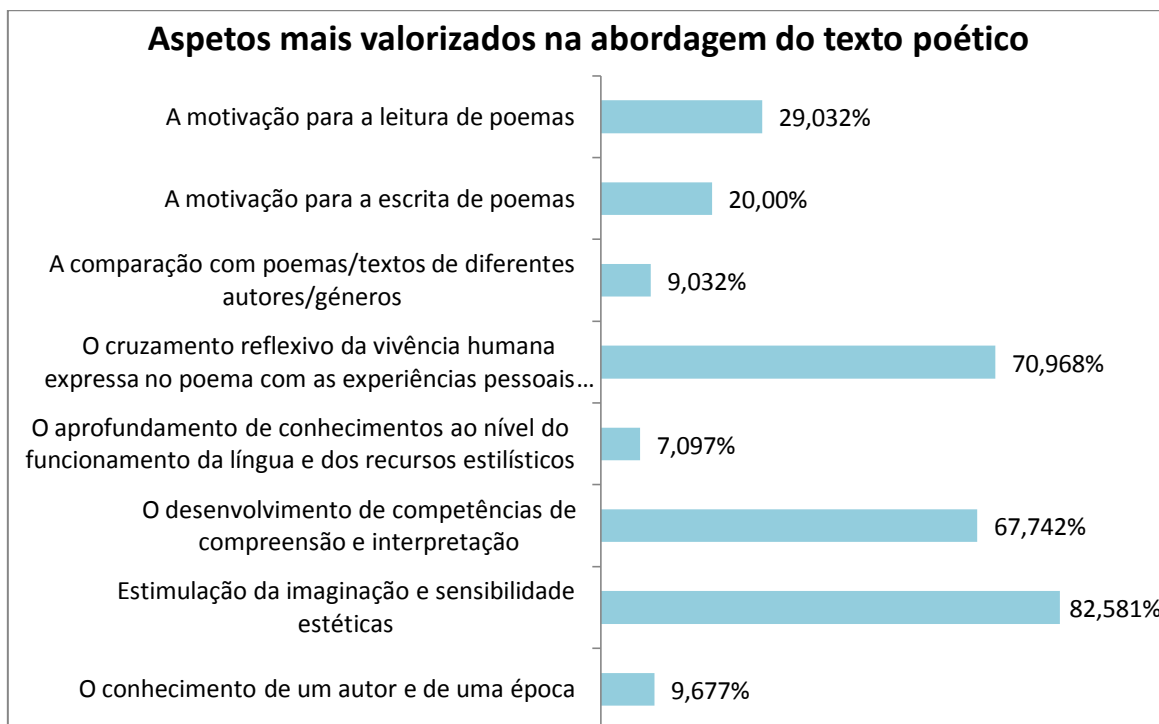


Gráfico n.º 9 – Aspetos mais valorizados na abordagem do texto poético

A “estimulação da imaginação e sensibilidades estéticas” surge em primeiro lugar (82,6%), seguindo-se “o cruzamento reflexivo da vivência humana expressa no poema com as experiências pessoais dos alunos” (71,0%) e “o desenvolvimento de competências interpretativas” (67,7%). Estes dados parecem revelar a importância atribuída pelos professores à poesia, como valor relacional e dialógico para a compreensão de si, dos outros e do mundo e como valor instrumental para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade assim como de competências de receção (e produção) textuais. A valorização da imaginação e da criatividade é corroborada pelos resultados obtidos noutra pergunta sobre a frequência de atividades de criatividade poética promovidas pelos professores na sala de aula, em que 61,3% dos inquiridos assinalou “algumas vezes” e 18,7% “muitas vezes”.

No que respeita à leitura, procurámos saber, de uma forma indireta, as estratégias habitualmente utilizadas com os alunos, aferindo de que forma os professores abordam normalmente, pela primeira vez, um poema contemporâneo<sup>49</sup>.

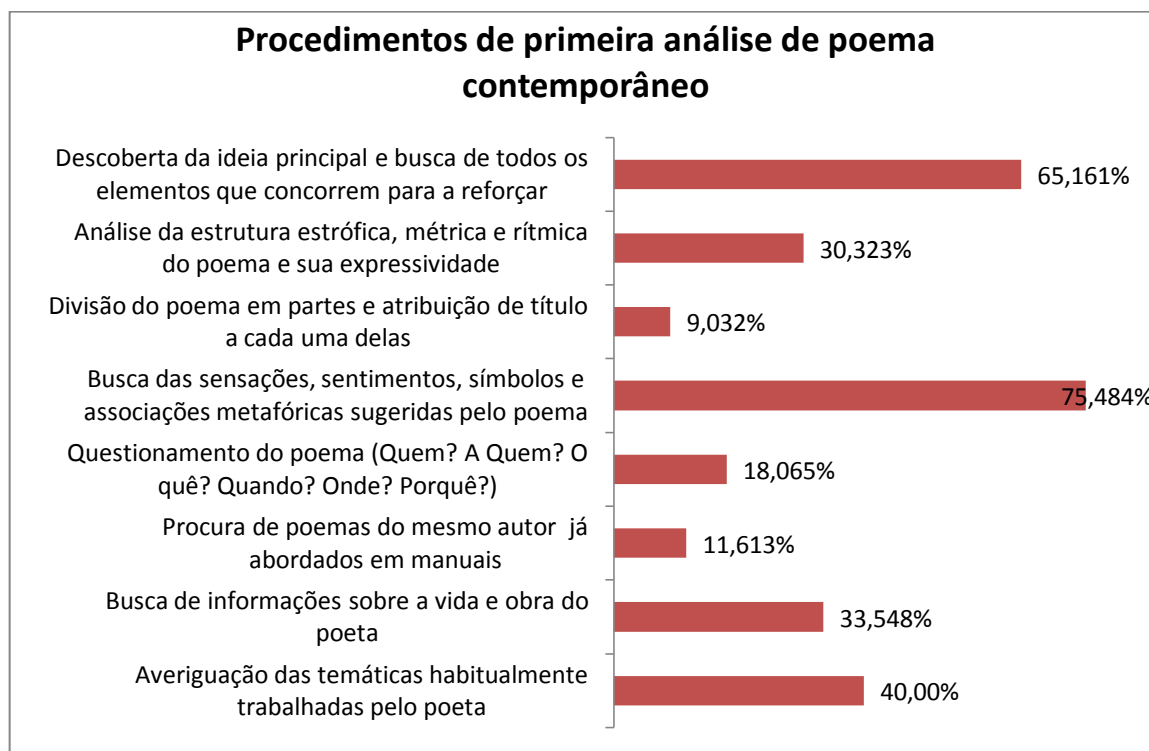


Gráfico n.º 10 – Procedimentos de primeira análise de poema contemporâneo

Como podemos observar no gráfico n.º 10, a grande maioria dos professores (podiam indicar até três opções) assinalou como aspeto primordial da abordagem poética a “busca das sensações, sentimentos, símbolos e associações metafóricas sugeridas pelo poema” (75,5%). Embora este item esteja de acordo com a essencialidade poética, não abarca os aspetos formais, incontornáveis pela sua especificidade no texto poético, como acontece no segundo item mais assinalado “descoberta da ideia principal e busca de todos os elementos que concorrem para a reforçar” (65,2%). Os dados obtidos parece revelarem uma conceção de leitura e análise do texto poético baseada na procura, na descoberta, na (des)construção permanente de sentidos. Como afirma Aguiar e Silva (1998), «a leitura é sempre uma busca, um desvelamento e uma construção da coesão textual». Será espectável que essa conceção se reflita

<sup>49</sup> Escolhemos o poema contemporâneo por apresentar marcas históricas e epocais menos vincadas.

no modo de abordagem da leitura de poesia na sala de aula, nomeadamente no treino de captação das isotopias (isossémicas, isotácicas, isográficas, isofónicas) que estão na base da criação dos ambientes/atmosferas/imagens que consubstanciam a realidade poética. A “averiguação das temáticas habitualmente trabalhadas pelo poeta” obteve 40% de respostas assinaladas o que pode indicar alguma tendência para partir da informação paraliterária (vida e obra do poeta, corrente literária em que se insere, temáticas mais frequentes, marcas de estilo...) para o estudo do poema e não o contrário, como seria desejável no desenvolvimento de verdadeiros leitores literários.

Em relação à escrita, quisemos saber em que contextos e com que objetivos os professores levam a cabo atividades de escrita do texto poético. Eram até três as opções a assinalar e são também três as que mais se salientam:

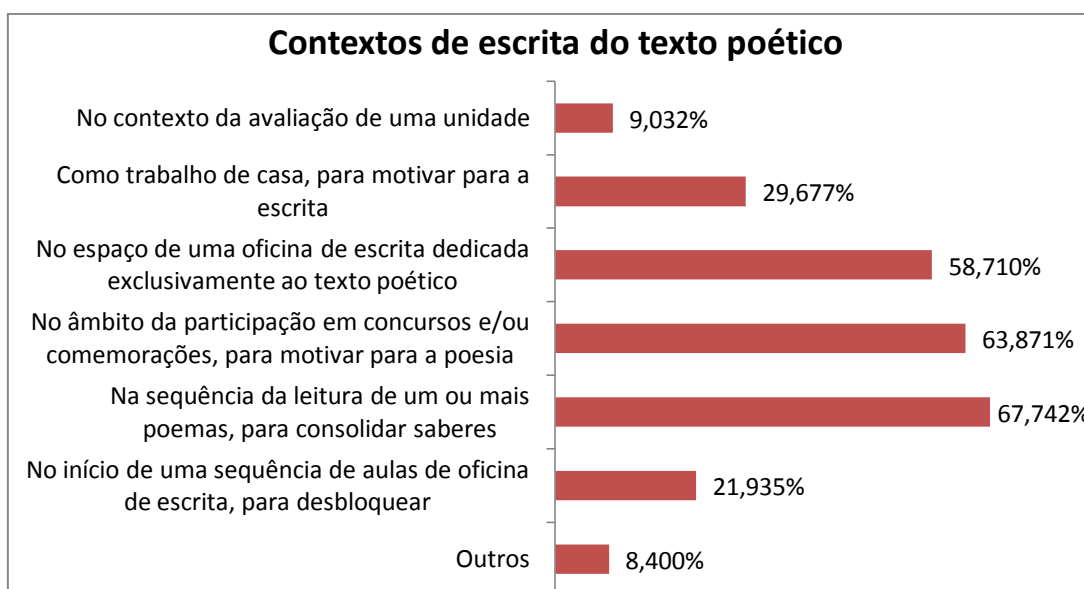


Gráfico n.º 11 – Contextos de escrita do texto poético

O contexto/objetivo que surge em primeiro lugar é “na sequência da leitura de um ou mais poemas, para consolidar saberes” (67,7%). Pensamos que os inquiridos se situaram numa perspetiva dialógica com o texto (segundo Bakhtin) enquanto leitores-escritores, cujos enunciados se produzem a partir de outros, e ainda na crença de que as experiências de leitura determinam o modo como se escreve e se vai adquirindo o domínio da Língua (Shanahan e Lomax, 1986). As atividades de leitura seguidas de atividades de escrita de poemas, numa unidade

sequencial (por exemplo, numa Oficina de Poesia), poderão revelar-se, de facto, muito produtivas desde que se situem num espaço e num tempo próprios e não se confundam objetivos nem estratégias.

Em segundo lugar aparece a participação em concursos e/ou comemorações como forma de motivar para poesia (63,9%)<sup>50</sup>. Consideramos este valor muito elevado e surpreende-nos a posição que ocupa em relação, por exemplo, à Oficina de Escrita (58,7%). Se, por um lado, a existência de um objetivo de escrita bem definido, aliado, eventualmente, à possibilidade de competição, possam desencadear nos alunos o desejo de escreverem, não deixa de existir uma certa instrumentalização da poesia qual produto de *marketing* a vender com sucesso. Por outro lado, consubstancia-se uma clara restrição de liberdade de escrita ao condicionar os alunos a temas recorrentes e pré-determinados. Não queremos com isto afirmar que discordamos da escrita de poesia neste âmbito, bem pelo contrário, consideramos, no entanto, não dever constituir um contexto privilegiado de escrita poética. De referir que os 8,4% que assinalaram “outros” não cruzaram contextos e objetivos. A maior parte mencionou estratégias específicas ou apenas objetivos. Duas respostas chamaram-nos especialmente a atenção: “raramente escrevem poesia”(32) e “a pedido dos alunos”(172). Estas respostas refletem a ideia algo generalizada de que os alunos escrevem muito pouco na sala de aula, ainda menos poesia, mesmo que a motivação exista. De qualquer forma, indagámos sobre as atividades de escrita poética mais frequentes e o “o jogo poético” surge com alguma relevância (31,6%) seguido do poema livre com ou sem estímulo prévio (imagem ou música).

---

<sup>50</sup> Este valor sobe para 76,1% no 2.º ciclo.



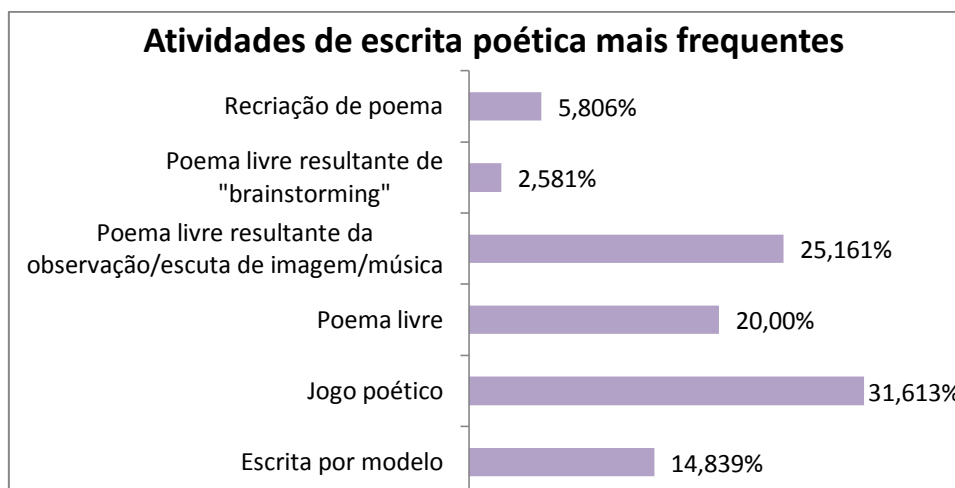


Gráfico n.º 12 – Atividades de escrita poética mais frequentes

O poema livre, no seu todo, abrange 47,8% das respostas e o remanescente (52,2%) centra-se em atividades que se prendem geralmente com a repetição de sons, palavras, estruturas morfosintáticas e semânticas já antes definidas, designadamente versos, que suportam o jogo poético, a escrita por modelo e, de alguma forma, a recriação de poema. Não podemos, pois, atestar uma tendência relevante quer para a liberdade de escrita, quer para a escrita condicionada, independentemente da facilidade ou dificuldade que lhes possamos atribuir. Conjeturamos apenas que os jogos poéticos serão mais frequentes no início do 3.º ciclo e os poemas livres terão lugar sobretudo no final do ensino básico. Certo é que os professores valorizam e concretizam atividades de escrita criativa que levam a cabo algumas vezes (61,3%) ou mesmo muitas vezes (18,7%). Estes dados estão em coerência com o valor atribuído ao “estímulo da imaginação e da sensibilidade estética” no trabalho com o texto poético (82,6%). De facto, tendo em conta os dados analisados, é lícito afirmar que esta dimensão constitui o cerne das aulas de poesia no 3.º Ciclo do Ensino Básico, como se pode comprovar através da observação no gráfico seguinte:

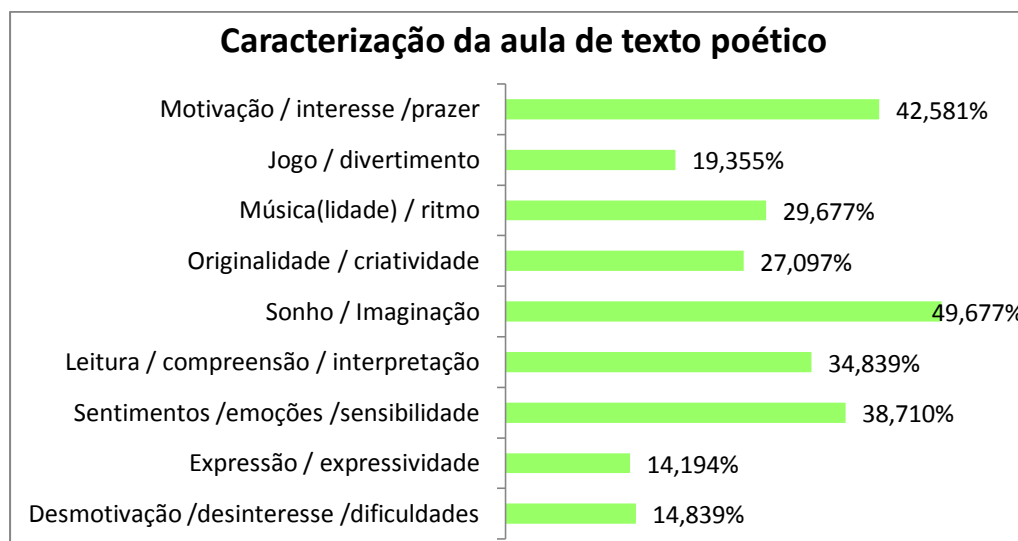


Gráfico n.º 13 – Caracterização da aula de texto poético

Solicitámos aos professores a indicação de cinco substantivos que caracterizassem as suas aulas de texto poético. Definimos binómios ou trinómios categoriais para tratar os dados, e os resultados obtidos mostram de forma clara aula de poesia como uma aula de fruição poética intimamente ligada à imaginação, à sensibilidade e ao prazer. Se concordamos plenamente que a aula de texto poético deve refletir uma importância primordial atribuída ao valor intrínseco e ao valor dialogal da poesia, pensamos que, a este nível, não podemos descurar o seu valor instrumental no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, tal como está consignado nos programas curriculares. Apenas 34,8% dos inquiridos referiram a *leitura / compreensão / interpretação* como um dos cinco traços fundamentais da aula de texto poético. Além de surgir, com alguma frequência, como objeto de avaliação, no âmbito da leitura literária, nos exames no final do 3.º ciclo (com resultados bem mais negativos do que em relação ao texto narrativo), o estudo do texto poético assume um peso considerável nos programas do Ensino Secundário (e no exame final de Português), estudo esse que pressupõe e exige aos alunos competências anteriores significativas enquanto leitores literários, nomeadamente de texto poético.

A *escrita / criação / produção*, com 9% de respostas, não aparece sequer nos dez primeiros binómios/trinómios. Sabemos que a leitura e a gramática

ocupam grande parte do tempo dedicado ao ensino e aprendizagem da Língua. Sequências didáticas e Oficinas direcionadas para a escrita são, normalmente, esporádicas e com objetivos pouco definidos. Se, por um lado, os professores parece revelarem algumas dificuldades em pensarem e levarem a cabo estratégias que promovam nos alunos a consciência do ato de escrita e que desenvolvam competências referentes às várias fases do processo, também parece não conseguirem resolver o problema do tempo que um ensino produtivo da escrita exige nem o volume de trabalho acrescido que acarreta. A escrita de texto poético representa dificuldades ainda mais acrescidas e, apesar de não ser, nem dever ser, objeto de avaliação formal, torna-se necessário definir critérios que proporcionem uma avaliação reguladora dos poemas escritos pelos alunos que lhes permita melhorar a qualidade dos textos produzidos. O facto de o jogo poético surgir em primeiro lugar nas atividades de escrita mais frequentes na sala de aula indicia também uma postura de defesa do professor face às dificuldades que a abordagem do texto poético lhe coloca. Essas dificuldades estão bem patentes nos gráficos que a seguir apresentamos:

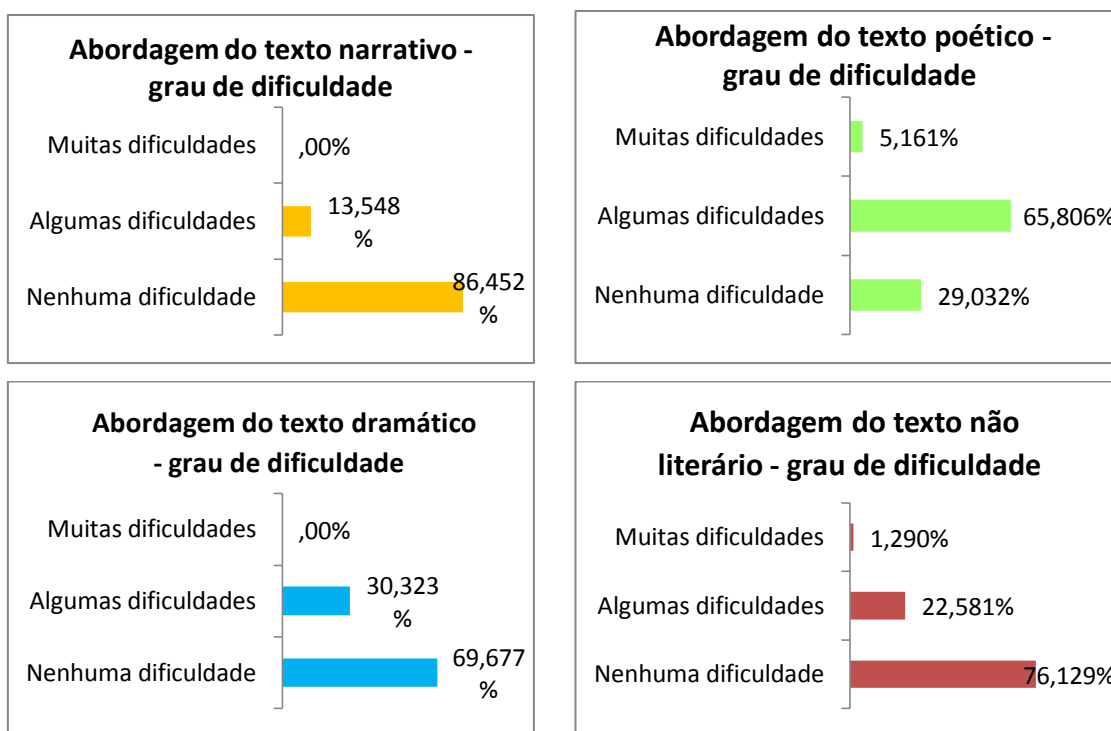


Gráfico n.º 14 – Grau de dificuldade na abordagem de várias tipologias textuais

Como podemos observar, 71,0 % dos professores revelam dificuldades na abordagem do texto poético contra 30,3% no texto dramático, 23,9% no texto não literário e apenas 13,5% no texto narrativo. Em relação a este, os docentes inquiridos mostram sentir-se perfeitamente seguros (86,5%) enquanto a confiança no que toca ao texto poético se situa nos 29,0%, uma diferença muito significativa. Como referimos antes, estas dificuldades estarão ligadas à falta de formação dos professores (e mesmo de oferta de formação) em didática do texto poético e às próprias especificidades da poesia. Também outros fatores, como a vincada predominância do texto narrativo em todos os manuais de língua portuguesa do Ensino Básico; a abundância de literatura de apoio nesse âmbito; a menor dificuldade de compreensão inerente a este tipo de texto; a importância socialmente atribuída ao discurso narrativo; o domínio de livros editados de literatura infanto-juvenil em que predomina a narração e a apropriação da estrutura do texto narrativo desde idades muito precoces serão o cerne das dificuldades sentidas perante o texto poético face à facilidade associada ao texto narrativo. As próprias leituras pessoais do professor podem constituir um fator determinante na forma como ele se relaciona com o texto e o aborda do ponto de vista didático:

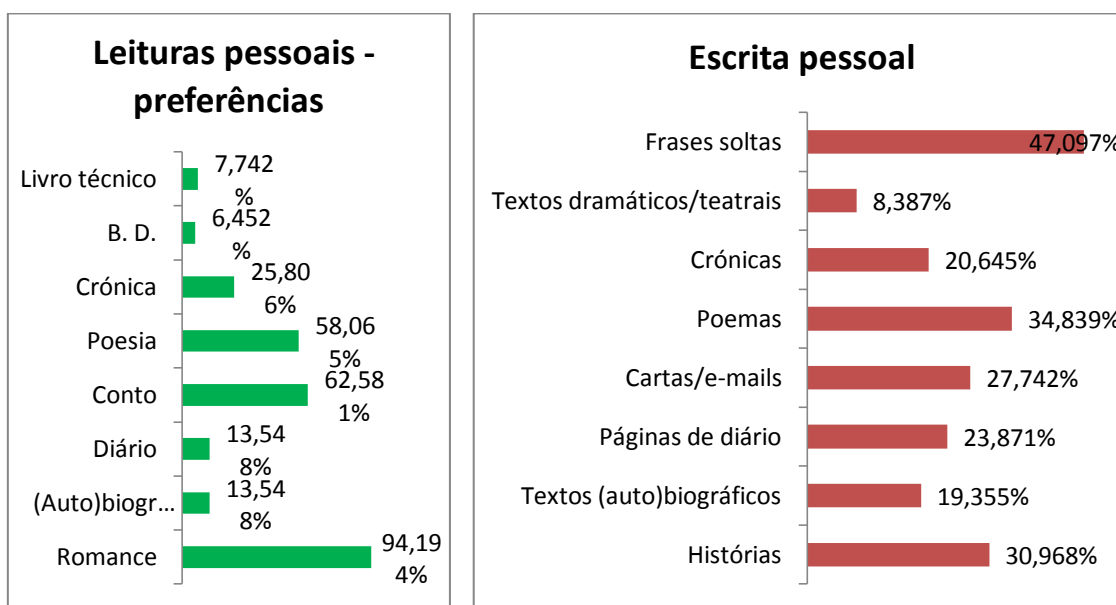


Gráfico n.º 15 – Leituras pessoais – preferências dos professores  
Gráfico n.º 16 – Escrita pessoal dos professores

A observação do gráfico referente às leituras pessoais corrobora a apetência dos docentes pelo texto narrativo com 94,2% de respostas assinaladas (com três opções, no máximo) para o romance e 62,6% para o conto. A poesia, ainda assim, ocupa a terceira posição (58,1%) revelando que mais de metade dos inquiridos gosta de poesia, o que, aliado à motivação dos alunos, pode constituir um indicador de sucesso, caso seja proporcionada a formação requerida pelos professores. Curiosamente, em relação à escrita pessoal, a poesia (34,8%) prevalece em relação à escrita de histórias (31,0%). Tendo em conta que “frases soltas” ocupa a primeira posição isolada (47,1%) ousamos pôr a hipótese de tal facto se dever à dimensão mais reduzida do texto e implicar *a priori* menos tempo de elaboração.

Quisemos saber ainda se, ao longo da docência, a relação com o texto poético vai sofrendo mudanças e que situações (formação, manuais, livros de apoio, trabalho colaborativo, etc.) podem precipitar uma alteração de atitude e um efetivo desenvolvimento profissional do professor. A observação do gráfico mostra-nos que a grande maioria dos professores (74,8%) mudou a sua relação com o texto poético:

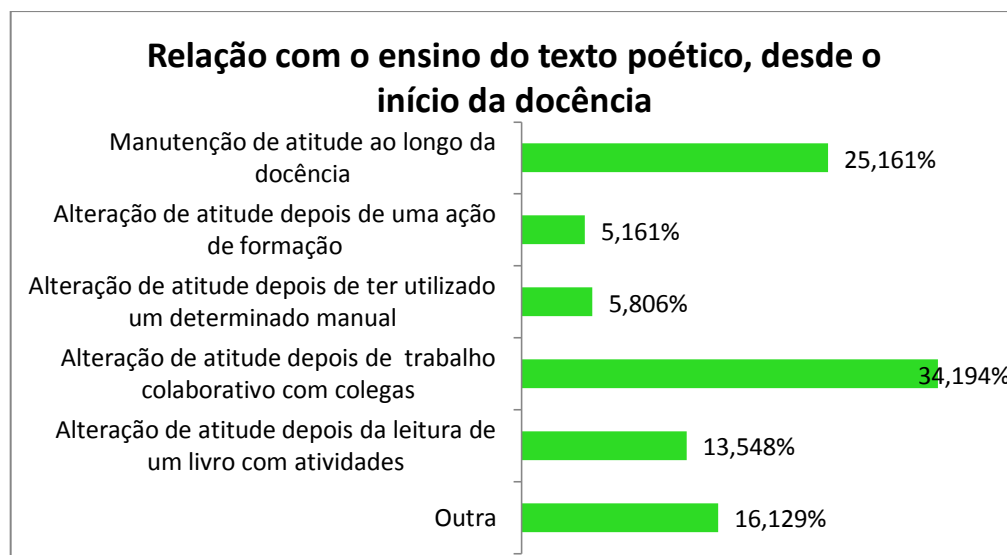


Gráfico n.º 17 – Relação com o ensino do texto poético desde o início da docência

As alterações verificadas prendem-se, em primeiro lugar, com o trabalho colaborativo com colegas (34,2%). Sabemos que a troca de saberes e experiências leva sempre à tomada de consciência e à reflexão sobre a competência científica e sobre as práticas, o que, em muitos casos, gera adaptações e mudanças. 15,5% dos professores indicaram como razão da alteração de atitude a leitura de um livro de atividades. Ao confrontar-se com outras abordagens e/ou atividades de texto ligadas à poesia, o professor pode ser levado a repensar as suas práticas e a tender para outras experiências didáticas que lhe suscitem interesse. Em “outra”, os professores apresentaram outros fatores geradores de mudança – o crescente conhecimento e as práticas (inquiridos nºs 1, 49, 66, 90, 264, 434, 454); as turmas (nºs 10, 204, 218, 226, 532, 545); o ano (nºs 204, 218); a participação em oficinas de escrita (nºs 85, 172); o manual (n.º 10); a motivação resultante do crescimento de publicação de livros de poesia (n.º 198); os livros de Teresa Guedes (n.º 330); a procura de cativar cada vez mais alunos para a poesia (n.º 543); a necessidade de produzir/adaptar material para um módulo CEF de texto poético (n.º 259); a leitura, ideias e conversas sobre o texto poético; o crescente prazer em ensinar o texto poético (n.º 228). Salientam-se sobretudo o desenvolvimento profissional e as características das turmas como estando na origem das alterações verificadas na relação dos professores com o ensino do texto poético. São ainda de realçar, com alguma surpresa, os 25,2% de professores cuja atitude nunca se alterou, tendo em conta a transformação da sociedade e do perfil do aluno, o desenvolvimento das tecnologias, a evolução das conceções pedagógicas e didáticas, o número de publicações e artigos relacionados com a poesia, entre outros fatores.

Indagámos ainda os professores sobre uma eventual escolha do texto poético para uma aula assistida e os resultados foram os que podemos observar no gráfico seguinte:

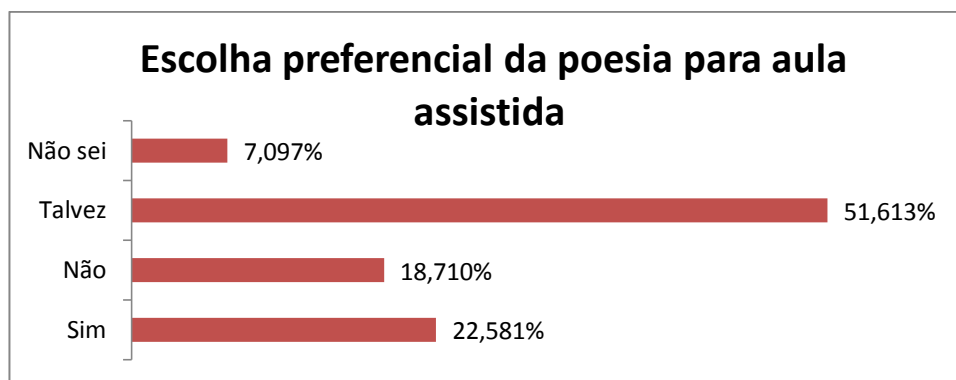


Gráfico n.º 18 – Escolha preferencial da poesia para aula assistida

A maioria dos professores mostra não ter uma ideia bem definida (51,6%) sem contudo rejeitar a possibilidade, o que aponta um conjunto de condicionalismos que pode levar ou não o professor a escolher uma aula de texto poético para a sua própria avaliação. Pensamos, por exemplo, no ano, na turma, no manual adotado e na percepção da relação do professor-relator com a poesia. É de salientar também o facto de o “sim” decidido ter superado o “não” perentório.

## 2.4. O texto poético e as TIC

A última parte do questionário diz respeito à utilização das TIC no ensino do texto poético e a nossa primeira preocupação foi aferir os conhecimentos de informática dos professores, na ótica do utilizador, pois constituem condição *sine qua non* para que essa utilização seja possível:

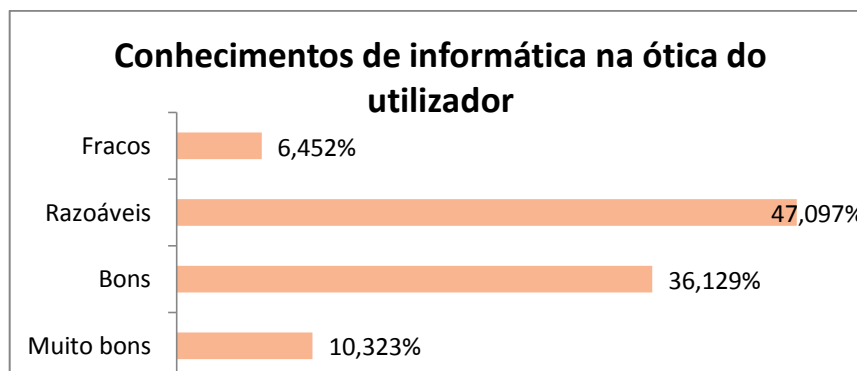


Gráfico n.º 19 – Conhecimentos de informática na ótica do utilizador

Como podemos verificar, neste âmbito, 83,2% dos professores do 3.º ciclo afirmam ter conhecimentos de informática entre o nível razoável e o bom, 10,3% situam-se no nível muito bom e apenas 6,5%<sup>51</sup> dos inquiridos não está ainda apto, a nosso ver para utilizar ferramentas multimédia na produção e concretização de atividades na sala de aula. Esses conhecimentos são corroborados pelas respostas relacionadas com a utilização de programas e ferramentas com que os professores se mostram muito familiarizados com o Word (99,3%) e com o PowerPoint (80,0%). Em relação à (re)criação de sites e a *quizes* (questionários de resposta fechada do tipo “certo” ou “errado”), a aptidão de utilização situa-se entre os 22% e os 25% aproximadamente. Estes dados apontam para competências TIC ao nível da manipulação de texto, imagem e, eventualmente, de som.

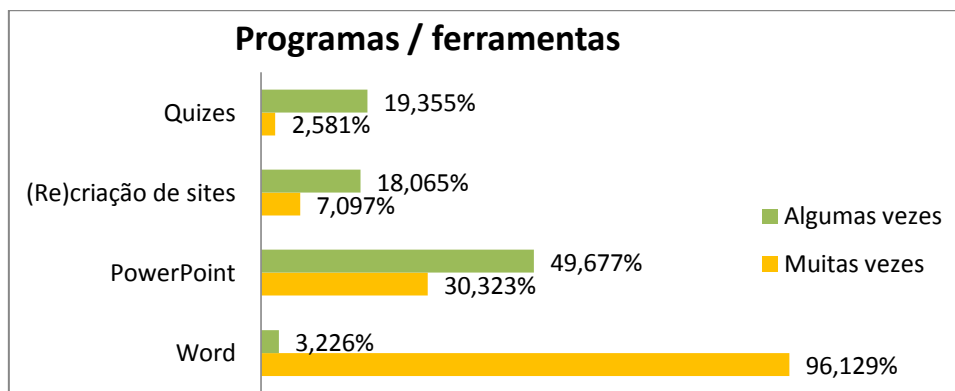


Gráfico n.º 20 – Programas / ferramentas utilizados pelos professores

Quanto à utilização da Internet para pesquisa de informação, verifica-se que é muito frequente, entre os professores. Em relação aos wiki, nomeadamente à *wikipédia* (que foi dada como exemplo) a utilização ultrapassa os 63%. Parece-nos, pois, que os professores reconhecem bem o poder da Internet na procura da informação o que pode, por um lado, levá-los a motivarem os alunos a utilizarem todo o potencial da Internet na busca de informação e, por outro, a promoverem o espírito crítico e as competências necessárias à seleção e tratamento da informação obtida, no sentido de a transformar em conhecimento.

<sup>51</sup> Não aptos (com fracas competências informáticas) estão também 34,6% dos professores inquiridos do 1.º ciclo e 5,3% do 2.º ciclo.



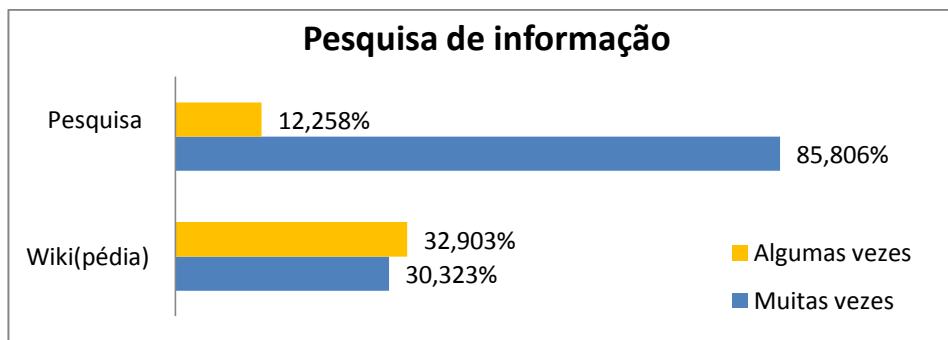


Gráfico n.º 21 – Utilização das tecnologias para pesquisa de informação

Os professores mostram ainda que utilizam a Internet, com alguma frequência, para entretenimento, jogando (25,2%) e colecionando músicas e filmes (30,3%), imagens e vídeos (68,4). Pensamos que estas coleções poderão ser úteis para uma eventual utilização como recurso didático.

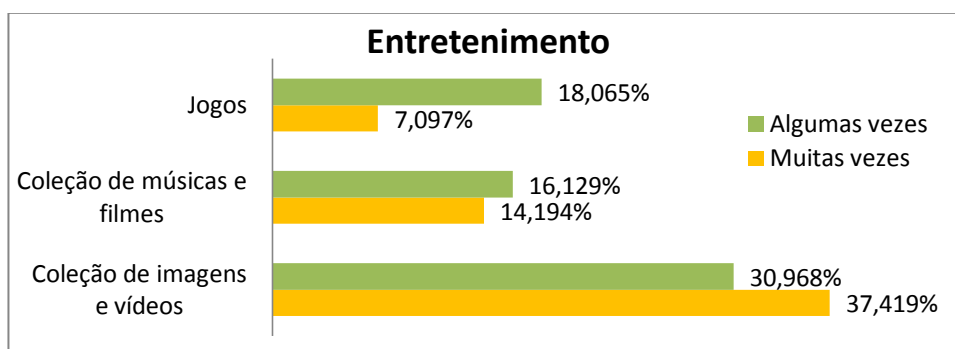


Gráfico n.º 22 – Utilização das tecnologias para entretenimento

O correio eletrónico é também amplamente utilizado (96,1%) e a comunicação síncrona (wiki, *skype* e outros) é realizada com relativa frequência (51,6%). Em relação às redes sociais, os dados obtidos em 2010 não têm nada a ver com a atualidade visto que ronda os 80% o número de internautas portugueses que partilham hoje mensagens, fotografias, músicas, vídeos e outros, através das redes sociais.

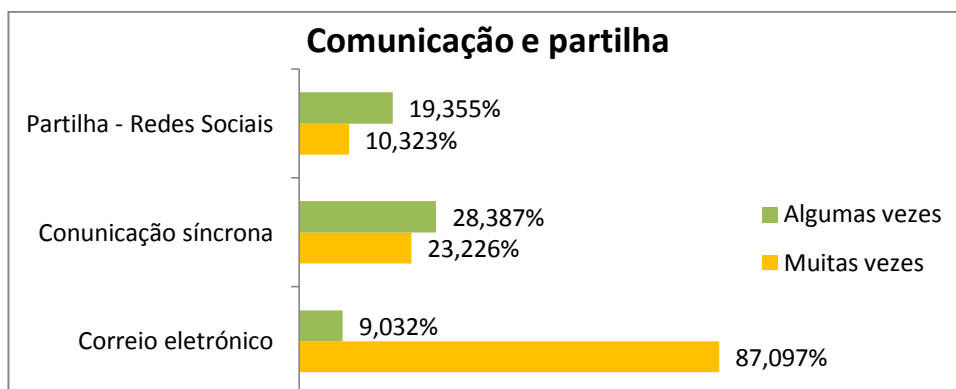


Gráfico n.º 23 – Utilização das tecnologias para comunicação e partilha

Um aspeto muito importante, na relação do ensino com as TIC, é a possibilidade de produção e publicação/divulgação de textos:

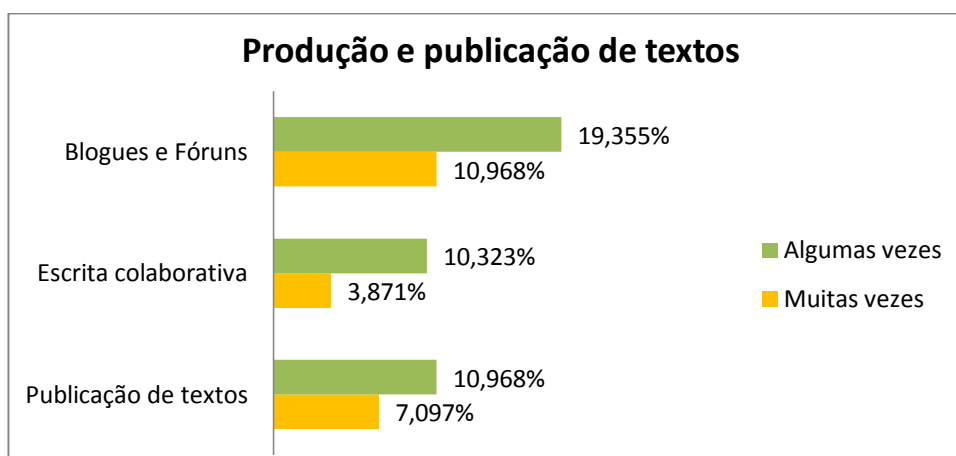


Gráfico n.º 24 – Utilização das tecnologias para produção e publicação de textos

Os dados obtidos que, repito, podem hoje estar desatualizados, revelam que 30,4% dos docentes participam em “blogues e/ou fóruns” de discussão, espaços privilegiados de troca e comentário de opiniões. Sabemos que existem bastantes blogues (embora, normalmente, de curta duração) dinamizados por escolas e/ou turmas e alguns deles mediados por professores. Este tipo de ferramenta pode motivar para a escrita, desenvolver a reflexão, o espírito crítico e a capacidade argumentativa, além de promover a troca de opiniões.

A “escrita colaborativa”, com 14,2% de respostas assinaladas e a publicação de textos (18,1%) não fazem parte do quotidiano da maioria dos professores, o

que leva a concluir que, muito provavelmente, não o fazem com os alunos e que estas ferramentas não são utilizadas pelos professores com fins pedagógicos.

Depois de aferirmos a familiarização dos docentes com as TIC, queríamos saber se as escolas têm condições efetivas para poderem ser levadas a cabo sequências didáticas de poesia com recurso permanente às TIC. A resposta é afirmativa (72,9%), mas concludente apenas para 27,1%:

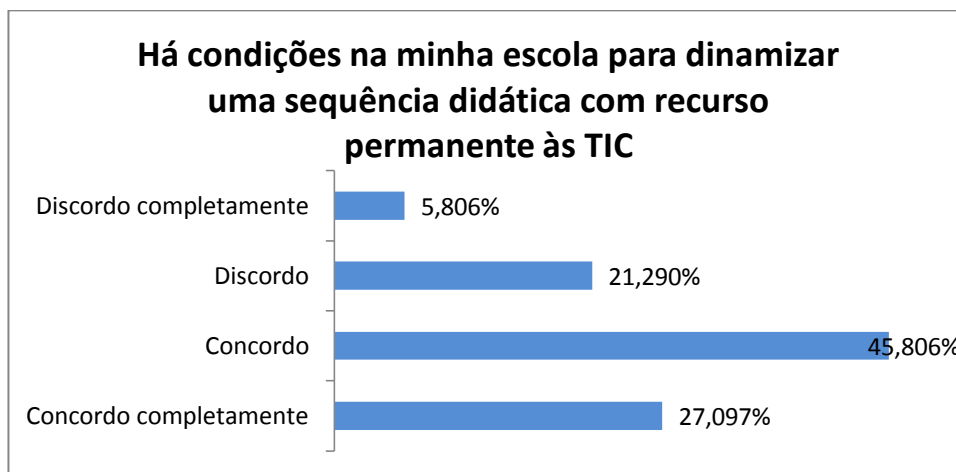


Gráfico n.º 25 – Existência de condições na escola para concretização de sequências didáticas *on-line*

Parece-nos serem, apesar de tudo, resultados animadores que revelam o esforço das escolas para criar condições de utilização generalizada das tecnologias. Além de condições logísticas e preparação tecnológica dos docentes é preciso saber se, realmente, eles consideram vantajosa a utilização das TIC no processo de ensino aprendizagem. Questionámos os professores sobre isso e as respostas são bastante consensuais:

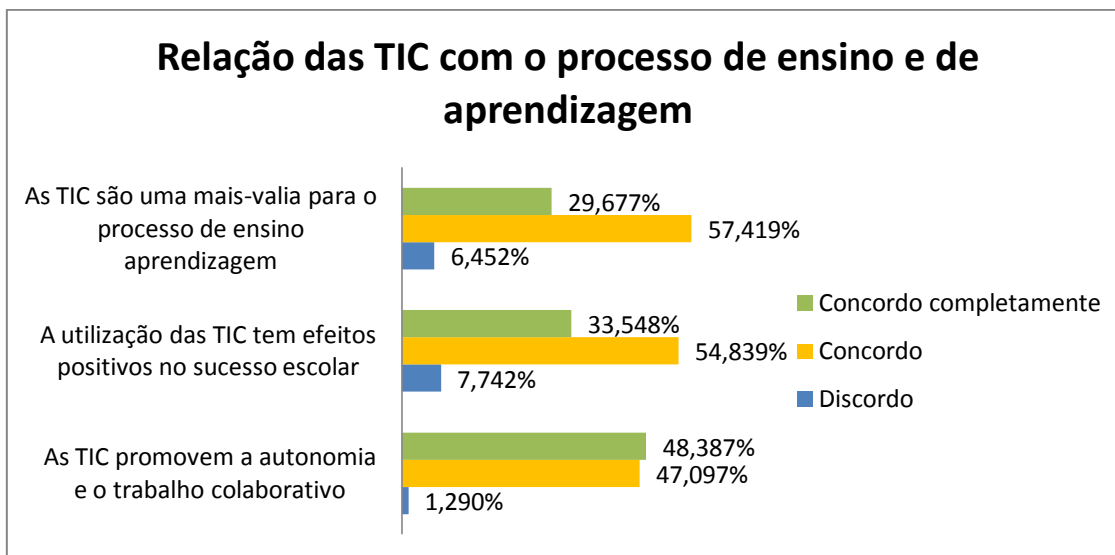


Gráfico n.º 26 – As TIC vs processo de ensino e de aprendizagem

De facto, a grande maioria dos professores considera as TIC como uma mais-valia para o processo de ensino e de aprendizagem (87,1%), com efeitos positivos no sucesso escolar (88,3%), promovendo a autonomia e o trabalho colaborativo (95,5%). Em relação a este último item, os docentes mostram-se ainda mais consensuais, mas menos categóricos, talvez por ainda não estarem muito seguros do nível de eficácia das TIC neste aspeto.

Se, na generalidade, os professores inquiridos reconhecem as potencialidades das TIC na escola, precisamos de saber ainda se essa convicção se mantém em relação à abordagem do texto poético. Indagámos os docentes sobre a sua utilidade, eficácia, efeitos motivacionais e coadunação com o ensino de um texto com características muito próprias, particularmente ao nível das emoções. Os professores consideram que as TIC podem tornar a abordagem do texto poético mais eficaz no desenvolvimento de saberes e competências (82,6%), como observamos no seguinte gráfico:

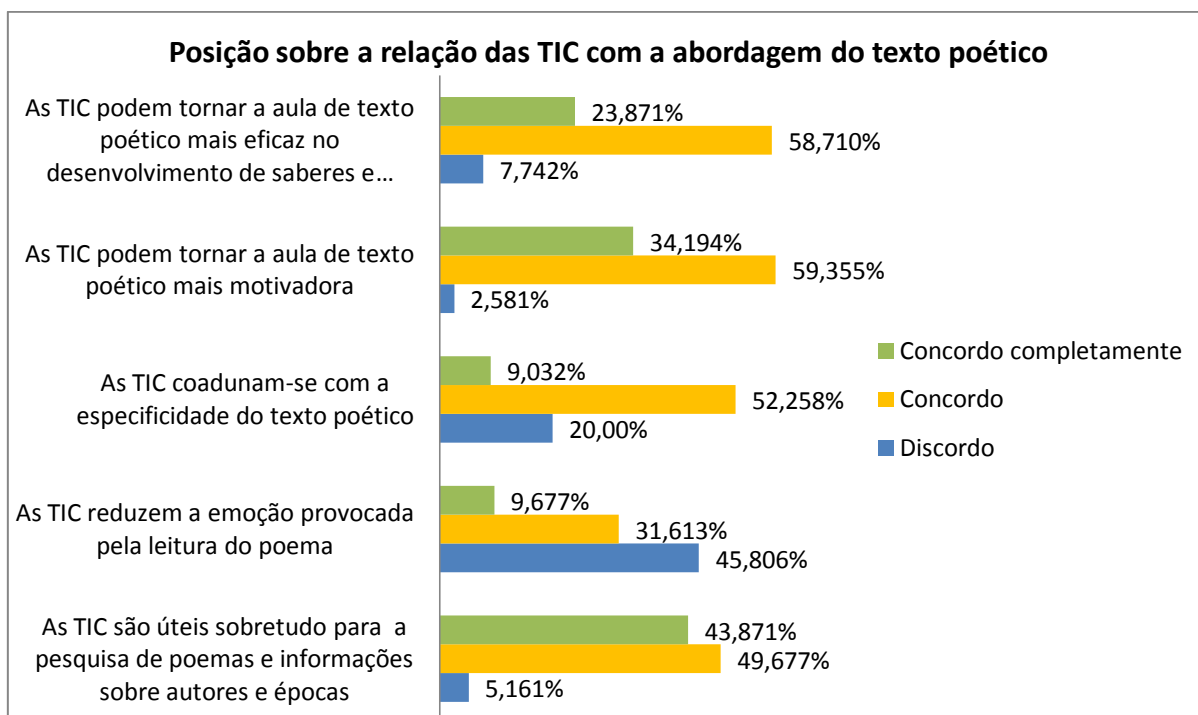


Gráfico n.º 27 – As TIC vs a abordagem do texto poético

Essa eficácia pode ter a ver com uma maior motivação proporcionada pelas tecnologias (93,6%), traduzida de forma muito consensual pelos professores. No entanto, este consenso não é tão significativo no que se refere à coadunação das TIC com a especificidade do texto poético (61,3%) e à manutenção da emoção provocada pela leitura do texto poético (58,7%) em contraponto com o suporte mais tradicional, o papel. Em relação ao suporte, e noutra questão, os inquiridos afirmam que os alunos não precisam de ler o poema em papel para o compreenderem bem (66,5%). Apesar de a grande maioria dos professores parecer reconhecer o potencial das TIC na abordagem do texto poético, verificamos que tal não corresponde inteiramente à realidade. De facto, ao afirmarem que as TIC são sobretudo úteis para a pesquisa de poemas e informações sobre autores e épocas (93,6%) estão, de certa forma, a excluir eventuais virtualidades das tecnologias no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita do texto poético. No entanto, noutra questão, reconhecem que a leitura e escrita extracurriculares relacionadas com as TIC favorecem a aprendizagem em ambiente virtual (não obrigatoriamente do texto poético). Parece-nos que os professores não tiveram ainda contacto com experiências neste âmbito o que não

lhes permite, porventura, ter uma ideia definida do que é possível fazer e dos potenciais resultados.

Mesmo com um aproveitamento tão limitado das TIC, metade dos professores (50,3%) afirma que as utiliza com frequência na aula de texto poético e considera ter os saberes e competências necessários à criação de atividades de texto poético diversificadas em ambiente virtual (54,9%), o que não nos esclarece satisfatoriamente sobre o uso que fazem das tecnologias na abordagem da poesia. Assim, pensamos existirem todas as condições para que o ensino e a aprendizagem do texto poético em ambiente virtual possam ser concretizados com sucesso. Faltará, apenas, formação específica e criação/ experimentação de atividades aliadas a reflexão crítica.

### **3. Questionário preliminar aos alunos**

Quisemos usar o mesmo critério com professores e alunos, tendo solicitado que estes também respondessem ao inquérito *on-line* de forma voluntária e livre. Os professores que concluíssem o questionário, recebiam um conjunto de atividades planificadas referentes ao texto poético. Pelo contrário, os alunos não tinham qualquer contrapartida. Tal facto, aliado à reduzida adesão das direções das escolas e ao número de questões (37) poderá ter levado a um número substancialmente menor de respostas, por parte dos alunos. Assim, tendo em conta a dimensão da amostra conseguida, optamos por apresentar alguns resultados de forma bem menos detalhada, alongando-nos um pouco mais nos que consideramos de maior pertinência para o nosso estudo.

#### **3.1. O perfil dos inquiridos**

A amostra é constituída por 27 alunos do 9.º ano (retirada de uma subpopulação de 101 alunos de todos os ciclos que, de entre uma população de 359 alunos, respondeu na íntegra ao questionário). São maioritariamente do sexo

feminino (81,5%) e situam-se dentro da faixa etária entre os 13 e os 17 anos. 51,9% dos inquiridos tem 16 anos e 25,9% 15 anos. A grande maioria integra-se na zona centro (81,5%) a mesma dos professores e alunos colaboradores da sequência didática levada a cabo. Estes dados referem-se à parte A do questionário – dados pessoais.

### **3.2. Relação pessoal com a poesia**

Grande parte dos inquiridos revela ter uma relação positiva com a poesia (84,1%), sendo que 51,9% afirmam gostar e 22,2% gostar muito. 70,1% já ouviram dizer poesia em voz alta. Conhecem vários poetas, designadamente Fernando Pessoa (40,7%), Camões (40,7%) e Florbela Espanca (29,6%). Muitos alunos afirmam ter livros de poesia em casa: 33,3% entre um e três e 29,6% mais de seis. 66,6% são capazes de referir um título de um poema já lido e 44,4% sabem, pelo menos, um poema de cor.

### **3.3. Poesia e leitura**

Em relação à leitura, 70,4% dos alunos afirmam gostar de ler poesia e, de entre estes, 14,8% gostam muito. De notar que este último valor é inferior (- 7,4%) ao valor correspondente ao apreço pela poesia em geral. 92,6% revelam já ter lido poesia na sala de aula (37,0% muitas vezes), 66,6% em casa e 62,9% na Internet. Apenas 25,9% leram poesia na biblioteca. Solicitámos aos alunos que caracterizassem a última vez que leram poesia (podiam assinalar até três itens). 70,4% consideraram divertido, 7,4% aborrecido, 22,2% fácil, 14,8% difícil. 33,3% dos alunos encaram a leitura como um desafio, 14,8%, uma brincadeira e nenhum define esse momento como um jogo. Embora uma maioria significativa não divise facilidades na leitura poética, encaram-na como algo aprazível, revelando uma postura positiva, essencial na resolução de eventuais dificuldades.

Em termos formais, os alunos mostram preferir os poemas curtos (37,0%) aos longos (18,5%). A adesão aos poemas mais breves poderá indiciar, na nossa

opinião, uma ideia de facilidade aparente e de *consumo* mais imediato. Os inquiridos preferem, também, poemas com rima (55,6%) aos sem rima (3,7%). A preferência pela rima terá, porventura, a ver com um ritmo e uma sonoridade mais marcantes e uma maior musicalidade, indo, assim, mais de encontro aos interesses dos jovens. Finalmente, os alunos elegem os poemas com versos com o mesmo número de sílabas métricas (14,8%) em detrimento de poemas com versos de métrica variável (11,1%). Os poemas com uma métrica mais ou menos regular convidam à memorização e remetem, com frequência, para géneros poéticos bem definidos, normalmente, objeto de estudo na sala de aula, o que poderá conferir aos alunos maior motivação e autoconfiança.

Quanto à forma como estabelecem o contacto com a leitura de poesia, 92,6% dos alunos gostam de ler em silêncio, mas 70,3% revelam gostarem igualmente de ler poemas com música de fundo. Embora apreciem ler poesia em voz alta (59,2%), a grande maioria dos alunos prefere ouvir alguém ler (88,9%). Alguns mostram, também, aderirem a gravações áudio de poemas (48,1%) e a poemas *em vídeo* (40,7%). Em relação ao suporte, o livro é, de longe, no que respeita à poesia, o suporte preferencial para 66,7% dos inquiridos.

Foi ainda perguntado aos alunos se um texto apresentado era um poema e solicitada justificação. 7,4% não identificam o texto como poema. Dos 92,6% que o reconhecem, 44,4% justificam com a presença de rima e 25,9 com a presença de versos. 11,1% referem a estrutura poética e a expressão de sentimentos e/ou emoções. Os resultados mostram que os alunos revelam alguma dificuldade em compreender e verbalizar os traços distintivos do texto poético e os que o conseguem fazer restringem essa distinção aos aspetos formais mais imediatos e evidentes.

Quisemos aferir da consciência do ato de ler poesia e questionámos os alunos sobre o que consideram necessário para uma boa compreensão de um poema.



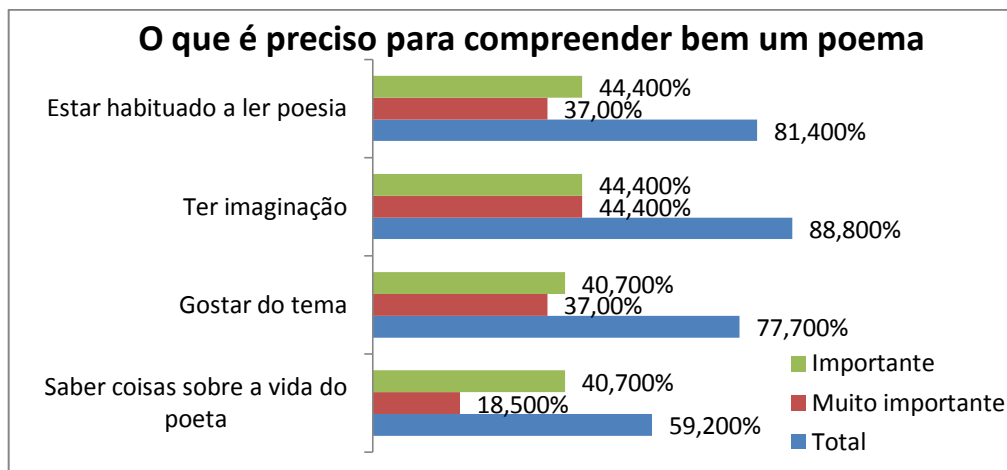


Gráfico n.º 28 – Pré-requisitos para a compreensão de um poema

Como podemos observar no gráfico, a imaginação surge, entre os quatro mais assinalados, como o fator preponderante na compreensão do texto poético, com 88,8% dos alunos a considerarem-na “importante” (44,4%) ou mesmo “muito importante” (44,4%). Os alunos salientam ainda a importância de uma leitura frequente de poesia (81,4%) e de uma relação empática com o tema (77,7%). Saber coisas sobre a vida do poeta pode, também, contribuir para compreender melhor um poema (59,2%), segundo a perspetiva dos alunos.

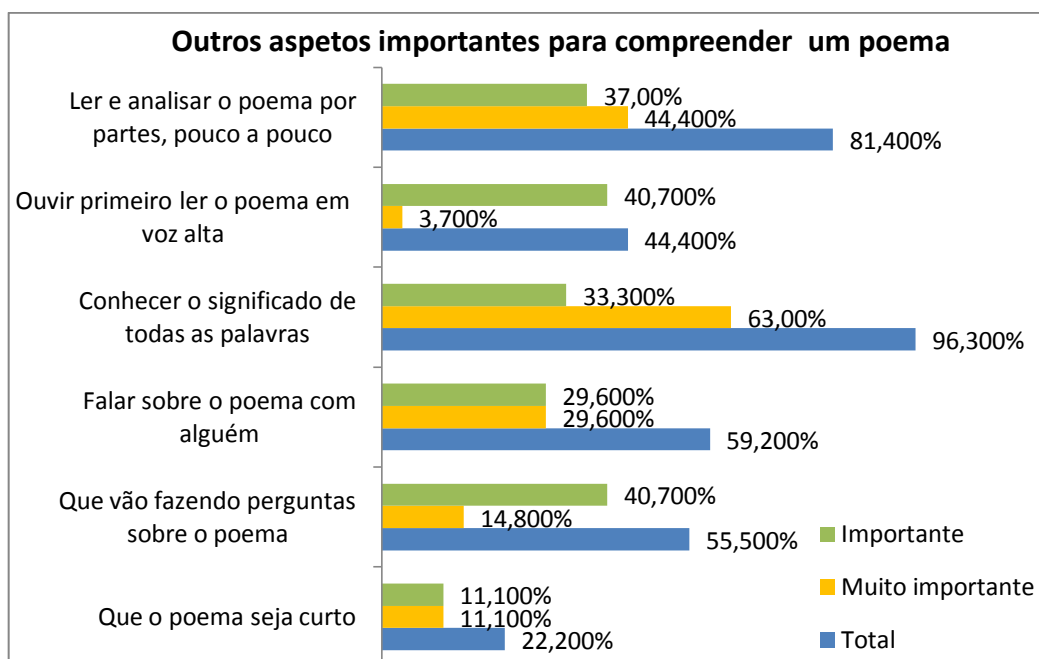


Gráfico n.º 29 – Aspetos importantes para a compreensão de um poema

Quanto a estratégias de leitura, 96,3% dos alunos consideram que conhecer o significado de todas as palavras constitui o aspeto primordial, 63,0% dos quais o assumem como “muito importante”. Analisar o poema por partes, pouco a pouco, parece ser também uma boa estratégia (81,4%), com 44,4% dos alunos a assinalarem-na como “muito importante”. Seguem-se “falar sobre o poema com alguém” (59,2%), responder a questionário sobre o poema (55,5%) e ouvir antecipadamente ler o poema em voz alta (44,4%). O facto do poema ser breve poderá ser um fator de compreensão para 22,2% dos alunos.

Em relação às estratégias utilizadas quando existem dificuldades de compreensão de um poema, as respostas são diversificadas, revelando que os alunos tanto tentam resolver os problemas por si próprios como procuram ajuda, o que podemos confirmar no gráfico seguinte:

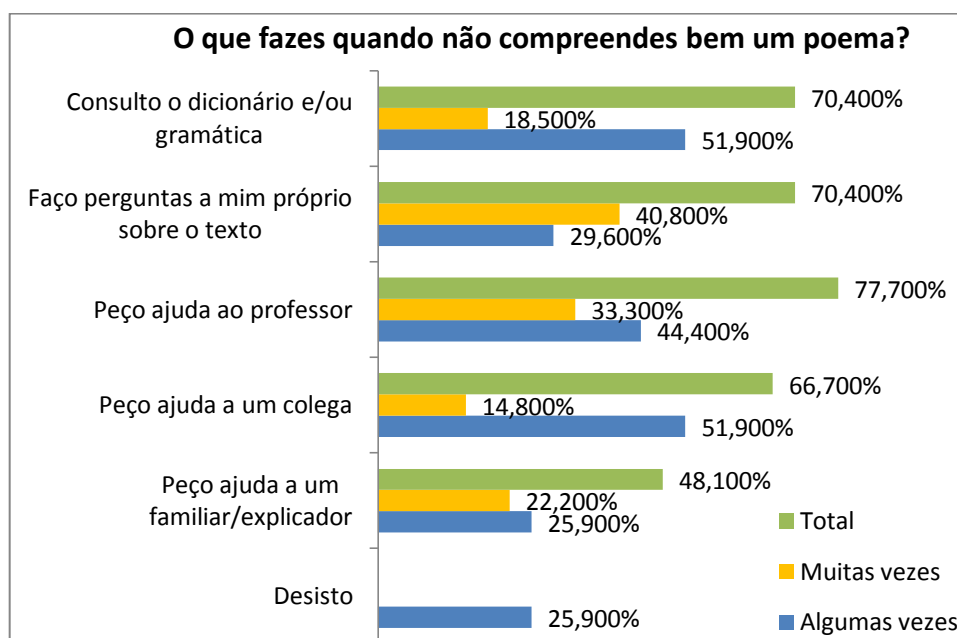


Gráfico n.º 30 – Estratégias de resolução de dificuldades de compreensão de um poema

O professor surge como a resposta mais imediata perante as dificuldades (77,7%), o que indicia uma relação de colaboração e de confiança entre alunos e professor. Seguem-se duas estratégias (*ex-aequo*) centradas no aluno – fazer perguntas a si próprio sobre o texto e consultar o dicionário e/ou gramática (70,4%). Pedir ajuda a um colega (66,7%) ou a um familiar/explicador (48,1%) constituem ainda eventuais soluções, não ficando de fora a possibilidade de

desistência (25,9%). De realçar este último valor que mostra que mais de um quarto dos alunos, perante as dificuldades, desiste de tentar compreender um poema sem procurar qualquer estratégia de remediação.

### **3.4. Poesia e escrita**

A adesão da maior parte dos alunos à leitura de poesia não encontra correspondência ao nível da escrita. De facto, uma grande parte dos inquiridos revela ter uma relação negativa com a escrita de texto poético (59,2%), dos quais 40,7% afirmam gostar pouco e 18,5% não gostarem nada. Os espaços de escrita são diversificados, mas não se revestem da mesma importância. Se 37,0% revelam já ter escrito poesia na sala de aula e 18,5% na Internet, é em casa (48,1%) onde o fazem mais vezes (22,5% muitas vezes) o que poderá indiciar que a escrita de poemas é realizada não só no âmbito do trabalho escolar, mas também no espaço da vida pessoal dos alunos.

A relação que os alunos estabelecem com as condições e o ambiente de escrita podem influenciar o grau de adesão a esta atividade. Os alunos inquiridos, na sua grande maioria, gostam de escrever poesia sozinhos (81,5%) e, de entre estes, 51,9% gostam muito. Apenas 25,9% revelam também apetência para escrever poesia em grupo. Embora 74,0% aprecie escrever em silêncio, 62,9% (também) gostam de escrever poemas com música de fundo. O suporte preferencial é o papel (74,0%), ainda que 37,0% afirmem gostar de escrever texto poético no computador. Estes resultados parecem revelar, de certo modo, a valorização de um espaço propício à intimidade, à introspeção, ao bem-estar potenciados, porventura, pelo suporte papel.

A *dor* de escrever começa perante o papel em branco, independentemente da tipologia ou do género textual em questão. Questionámos os alunos sobre o que faziam em primeiro lugar, quando escreviam um poema. 37,0% afirmam que pensam e/ou escolhem um tema. As restantes respostas foram diversas, tais como fazer uma lista de palavras, escolher um título, uma estrutura, procurar

inspiração e pensar no estado de espírito do momento. Em relação aos textos que mais gostavam de escrever, as histórias surgem em primeiro lugar (25,9%), seguidas *ex-aequo* por “composições de tema livre” e textos de opinião (22,2%). A escrita de poemas regista o mesmo valor que “composições de tema sugerido pelo professor” (4,7%). Se 40,7% dos alunos afirmam gostar de escrever poesia, são muito poucos aqueles que elegem o poema como o seu texto preferido. O primeiro lugar, obtido pelo texto narrativo, poderá prender-se a uma maior competência leitora, por parte dos alunos, em relação a este tipo de texto<sup>52</sup>, a que não será alheio o espaço que ocupa nos manuais e na aula de Língua Portuguesa.

### **3.5. A poesia na sala de aula**

Ainda que o texto poético ocupe um lugar pré-determinado nos programas curriculares de língua materna, sendo variável consoante o ano de escolaridade, o espaço e o tempo dedicados à poesia na sala de aula dependem não só da planificação dos conteúdos (anual e por período), mas também da opção do professor por usar a poesia como estratégia para atingir os diferentes objetivos e as metas inerentes à disciplina de Português. Questionados sobre a frequência de trabalho com a poesia na sala de aula, 66,7% dos alunos respondem “muitas vezes” e 22,2% “algumas vezes”<sup>53</sup>. Apenas 7,4% assinalam “poucas vezes” e 3,7% “nunca”. Estes dados podem retratar um determinado perfil do aluno face à poesia, tendo em conta que o contacto frequente com a leitura e a escrita de poemas parece conduzir a uma boa relação com o texto poético.

No que concerne à motivação dos alunos para a leitura e escrita de poesia e à sua relação com a aula de texto poético, comparamos os resultados obtidos nos dois inquéritos preliminares – aos alunos do 9.º ano e aos professores do 3.º ciclo.

---

<sup>52</sup> Cf. Com relatórios Pisa (2000-2009) que revelam uma maior facilidade dos alunos portugueses na leitura de textos narrativos.

<sup>53</sup> Em contraponto, relembramos que os professores (não apenas do 9.º ano, mas de todo o 3.º ciclo) afirmam que só dedicam 4 a 12% das aulas ao texto poético.

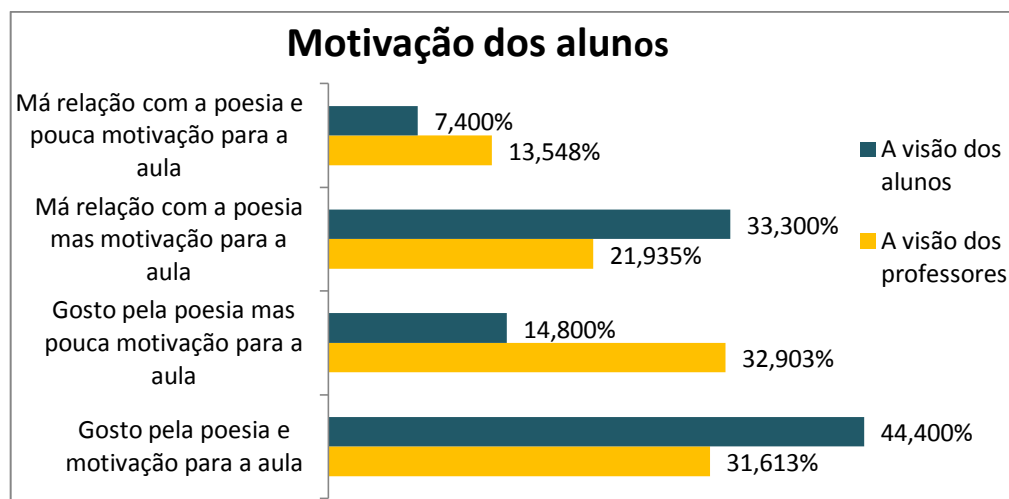


Gráfico n.º 31 – Motivação dos alunos para a (aula de) poesia

Se a maioria dos docentes considera que os alunos gostam de poesia, mas se sentem pouco motivados para a aula de texto poético (32,9%), a posição dos alunos revela que mantêm concomitantemente uma boa relação com poesia e com a aula de poesia (44,4%). A grande parte dos alunos parece estar motivada para a abordagem didática do professor (77,3%), mais do que os professores creem (53,5%). No entanto, estes parece sobrevalorizarem o gosto dos alunos pela poesia (64,5%) patenteado por apenas 40,7% dos discentes. Este último valor coincide com a percentagem de alunos que afirmaram não gostar de escrever texto poético que, ao que tudo indica, inclui a percentagem dos que revelaram não gostar de ler poesia (29,6%). Tal facto poderá significar que mais de 35% dos alunos poderão não gostar de escrever poesia, mas, eventualmente, sentir-se-ão motivados para a aula de leitura de texto poético.

No que respeita aos contextos de atividades de escrita na sala de aula, a escrita de poesia acontece mormente em sequências de aulas de poesia (33,3%) e no âmbito de comemorações ou concursos (29,6%). Para 25,9% dos inquiridos, surge, também, depois da leitura e análise de um poema, se bem que 37,0% dos alunos afirmem que essa situação nunca se verifica. 22,2% referem que escrevem poemas como trabalho de casa e 14,8% nos testes. Salientamos o facto de, em todas as situações de escrita, 14,8% constituir o valor máximo atingido por “muitas vezes” e 22,2% por “algumas vezes”, o que parece indiciar que a escrita de poemas na sala de aula acontece com pouca frequência.

São inúmeras e variadas as atividades didáticas possíveis no âmbito do ensino e da aprendizagem da poesia. Procurámos saber que atividades concretas de escrita poética são realizadas pelos alunos, surgindo, em primeiro lugar (44,4%), a escrita de poemas por modelo, com 11,1% dos alunos a afirmarem que o fazem “muitas vezes”. Segue-se o poema livre *tout court* (40,7%), *ex-aequo* com poema livre depois de observação/escuta de imagem/música. O jogo poético com base em letras, palavras ou frases foi assinalado por 33,3% dos alunos, um valor considerável que representa, de algum modo, a importância atribuída ao jogo no trabalho com a poesia. Escrever poema livre depois de diálogo com o professor e colegas sobre um tema obteve 29,6% de respostas positivas, o mesmo valor de recriação de poemas. Assim, a assimilação de modelos, a liberdade criativa e o lúdico parecem constituir os princípios orientadores que estão na base das aulas de texto poético dos alunos inquiridos.

Tal como tínhamos feito com os professores, solicitámos aos alunos que caracterizassem com cinco palavras a aula de texto poético que categorizámos em binómios e trinómios. Registámos 71 palavras diferentes (em média, três por aluno) o que indica que os alunos têm uma visão diversificada da aula de poesia, seja, eventualmente, por fatores ligados à personalidade e às vivências pessoais, seja pelas experiências de audição, de leitura e de escrita concretizadas na sala de aula.

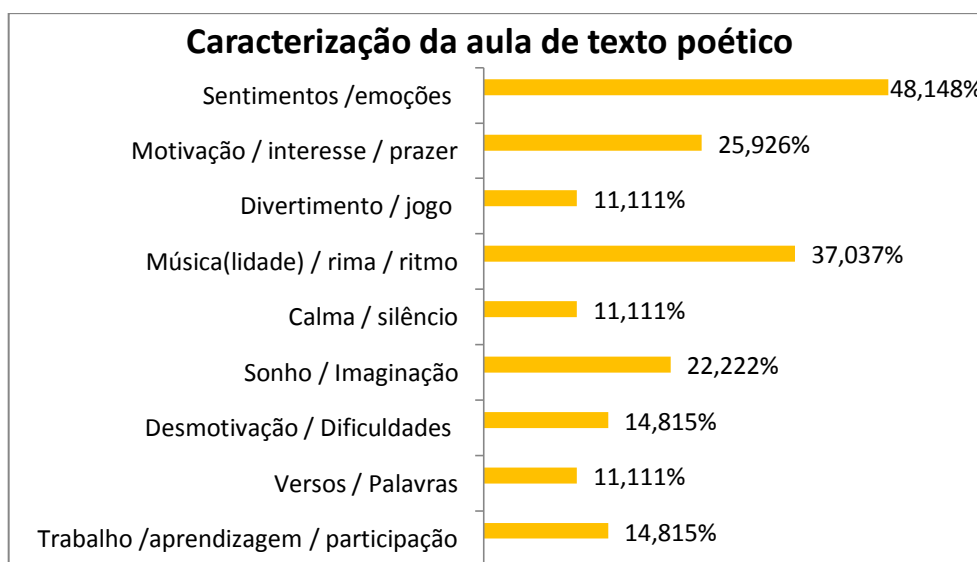


Gráfico n.º 32 – Caracterização da aula de texto poético

Usando técnicas de análise de conteúdo<sup>54</sup>, obtivemos os resultados patentes no gráfico n.º 32. Como podemos observar no gráfico, os alunos realçam particularmente os sentimentos e as emoções (48,1%), a música(lidade), a rima, o ritmo (37,0%) e motivação/interesse/prazer (25,9%), o que se coaduna com os interesses e a postura de muitos dos jovens de hoje. A estes valores correspondem, respetivamente, 38,7%, 29,7% e 42,6% no inquérito aos professores. Bem mais desfasado surge o binómio sonho/imaginação com 22,2% de respostas dos alunos contra 49,7% dos professores (na primeira posição). Esta disparidade parece apontar para o facto de os professores terem consciência de que a poesia constitui um verdadeiro desafio para a imaginação, mas de que, eventualmente, as estratégias didáticas levadas a cabo não serão propícias ao despertar da imaginação potenciada pelo texto poético. O mesmo poderá acontecer no que concerne à associação da poesia ao jogo, dado que apenas 11% dos inquiridos o nomearam. Mencionamos ainda que apenas 3,7% dos alunos referiram aspetos relacionados com leitura, compreensão, interpretação que obteve 34,8% nos professores. Em contrapartida, 14,8% dos alunos salientaram trabalho, aprendizagem, participação como características da aula de poesia. Este mesmo valor corresponde à desmotivação/dificuldades, em ambos os inquéritos. Em síntese, para os alunos, em detrimento do pensar (subjacente à compreensão e interpretação dos poemas), o mais importante parece ser o sentir e o expressar emoções, potenciados de forma intensa e singular pela poesia e, também, pela música que ocupa um lugar de destaque nas crianças e jovens de hoje.

No final do inquérito, em jeito de conclusão, questionámos os alunos sobre as atividades preferidas entre ler, ouvir ler, escrever e falar, no âmbito do texto poético. Além de constituírem atividades características da aula de língua materna, importa lembrar que os inquiridos são nativos digitais e que essas atividades também podem acontecer no espaço tecnológico, dentro ou fora da sala de aula. O gráfico n.º 33 mostra-nos claramente as preferências dos alunos:

---

<sup>54</sup> Procedemos a uma análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2000), não nos interessando tanto a contabilização das palavras, mas a identificação dos sentidos que os alunos atribuem à aula de texto poético.

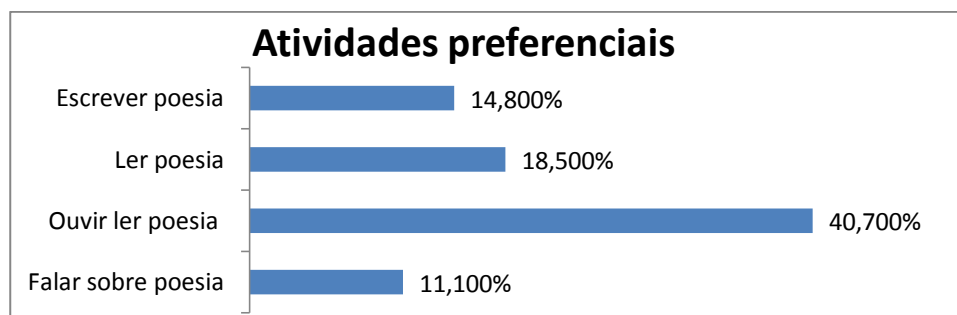


Gráfico n.º 33 – Atividades preferenciais no âmbito da poesia

As preferências dos alunos recaem em “ouvir ler poesia” com 40,7% de respostas, mais do dobro de “ler poesia” que ficou em segundo lugar. Anteriormente, 88,9% dos alunos já tinha manifestado o seu agrado por ouvir ler poemas. Na verdade, esta atividade constitui, à partida, algo agradável para quem gosta de texto poético e, lembramos, 84,1% dos inquiridos revelou esse apreço. Por outro lado, é uma atividade de consumo mais imediato, que faz mais apelo ao sentir do que ao pensar e que não requer tanto esforço como a leitura ou a escrita. A diferença entre o gosto pela leitura e a pela escrita de poemas mostra-se menos vincada do que nos resultados obtidos nas questões “Gostas de ler poesia?” e “Gostas de escrever poesia?” com 70,4% e 40,7% de respostas positivas, respetivamente. Falar sobre poesia parece ser o que menos atrai os alunos (11,1%), a que não será alheio o que isso implica em termos de saberes, capacidades e competências e reflexão crítica.

Em suma: neste inquérito, os alunos do 9.º ano mostram manter uma boa relação com a poesia, preferindo ler a escrever texto poético. Costumam ler poemas principalmente na sala de aula, mas também em casa e na Internet, e o suporte preferido é o livro. Revelam conhecimentos superficiais sobre as especificidades do texto poético e consideram que ter imaginação, gostar do tema e estar habituado a ler poesia são condições necessárias para compreender bem um poema. Atribuem ainda grande importância ao conhecimento do significado de todas as palavras e valorizam a análise dos poemas por partes. O professor parece desempenhar um papel crucial na remediação das dificuldades. No entanto, os alunos revelam alguma autonomia na resolução de problemas. Em relação à escrita, não gostam particularmente de escrever poemas, fazem-no



sobretudo em casa, utilizando o suporte papel, e, podendo optar, sozinhos. Preferem escrever histórias e textos de tema e forma livres. Afirmam trabalhar o texto poético na sala de aula com frequência, essencialmente a leitura. Quanto à escrita, produzem, maioritariamente, poemas por modelo. Apreciam a aula de poesia, valorizando o sentir, resultante da abordagem e expressão de emoções e sentimentos. Acima de tudo, gostam de ouvir ler poesia.

## **Capítulo 2. O ensino e aprendizagem do texto poético em ambiente virtual de aprendizagem - a experiência didática**

### **1. Introdução**

Neste capítulo, debruçamo-nos sobre a utilização do dispositivo investigativo que criámos especialmente para a experiência didática que nos propusemos levar a cabo – um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) em que procuramos conjugar o poético com o tecnológico. Na *Parte II* desta dissertação, mencionámos as razões da escolha do AVA, implementado numa plataforma *moodle*, e de todas as ferramentas associadas, assim como os objetivos, as fontes e os critérios que estiveram na base da conceção e implementação deste dispositivo. Ao longo do capítulo, descrevemos as atividades realizadas pelos alunos – utilizando as diferentes ferramentas disponíveis – e apresentamos, refletindo criticamente, os resultados obtidos nas quatro aulas que constituem a sequência didática.

### **2. Do treino das especificidades de texto poético à leitura e à escrita do texto poético**

#### **2.1. Aula 1 – Atualização e treino dos aspetos específicos do texto poético**

Na plataforma construída para a concretização da sequência didática<sup>55</sup>, após a entrada principal que denominámos “portão”, os alunos acediam à disciplina

---

<sup>55</sup> Lembramos que nesta experiência didática estiveram envolvidos 43 alunos do 9.º ano do Ensino Básico divididos por duas turmas.

*Poesia & Companhia – uma outra forma de aprender (com) poesia*, espaço onde constavam todas as atividades e tarefas a realizar. Como referimos na *metodologia*, foi proposto aos alunos, essencialmente, a realização de atividades de leitura (em JClic) e atividades de escrita com o envio das respetivas produções para o ambiente virtual. Começaremos por analisar os resultados destas atividades nucleares, tendo em conta os objetivos previamente definidos, deixando para o final do capítulo a análise e comentários das restantes. A análise das atividades centra-se em três pontos-chave – a participação ativa, a classificação obtida e o tempo despendido, sendo que estes dois últimos se aplicam às atividades em JClic cujos resultados são apresentados por grupos, por turmas e, por fim, considerando a totalidade dos alunos participantes.

Com a aula 1, pretendemos atualizar e treinar os aspetos específicos do texto poético, apresentando aos alunos vários poemas e trabalhando a rima, o ritmo, a métrica, os recursos estilísticos e a sua expressividade, (nomeadamente as associações metafóricas), a compreensão inferencial e a construção de sentidos.

A aula 1 teve início com a exploração da plataforma. No que respeita ao *portão*, os alunos podiam aceder a vários poemas em *PowerPoint* (para ver e ler) e em vídeo (para ver, ler e/ou ouvir ler/dizer); a uma antologia de poemas por tema; a dois dicionários de rimas, *off-line* e *on-line* (para consultar) e a um glossário de termos relacionados com o texto poético (para consultar e acrescentar). Na página da disciplina – a que acediam a partir do *portão* – podiam encontrar as indicações do trabalho a realizar; as atividades em JClic; um wiki para a construção de um dicionário ilustrado de metáforas (para ler, ver e acrescentar); outro wiki para escrita colaborativa (para escrever com); um blogue (para publicar e opinar); um fórum (para tirar dúvidas); um wiki (para conversar); um motor de busca (para pesquisar/procurar) e um *feed* com notícias sobre Arte & Espetáculos (para se atualizar). Não considerámos necessário, como se veio a verificar pertinente, levar a cabo uma “aula 0”, para exploração da plataforma, não só porque os alunos não eram principiantes e estavam familiarizados com a plataforma *moodle* da escola, mas tendo também em conta que a usabilidade,

além de ter sido uma das nossas maiores preocupações na construção da plataforma, fora testada previamente com alunos de várias faixas etárias.

Verificámos, através de observação direta, que houve alunos que fizeram uma exploração mais superficial, passando rapidamente para as atividades referentes à “aula 1”, enquanto outros se demoraram um pouco mais, tentando descobrir o que estava por detrás de cada hiperligação. Observámos, ainda, já na concretização das atividades em JClic que todos começaram pela atividade que aparecia em primeiro lugar (Rima & Ritmo) e que, na generalidade, a opção foi de seguir a ordem por que as atividades estavam dispostas, apesar de terem autonomia para escolherem qualquer outra ordem. Esta tendência manteve-se ao longo da sequência o que denuncia, a nosso ver, uma escolarização arraigada de processos, dado que, na maior parte dos casos, os testes e fichas de trabalho realizados na sala de aula são elaborados de acordo com uma determinada sequência (alfa)numérica (a que pode estar associado ou não um grau de dificuldade crescente) e os alunos seguem, quase sempre, a ordem “natural”, de acordo com uma sequência de números e/ou letras ou com a disposição gráfica, de cima para baixo e da esquerda para a direita. Por outro lado, é frequente considerarem que “responder por ordem” é precisamente o que o professor espera deles, mesmo que, em alguns casos, a ordem possa ser completamente arbitrária.

A atividade “Rima & Ritmo”, a primeira escolhida por todos, obteve um registo de participação global de 73%, no entanto, verificamos uma disparidade apreciável entre as turmas colaboradoras, como podemos observar no quadro seguinte:

ATIVIDADES		AULA 1			
			TURMA 1	TURMA 2	TOTAL (11 pares de alunos)
Rima & Ritmo (Jclic) 3 tarefas		GRUPOS PARTICIPANTES	58%	90%	73%
		GRUPOS NÃO PARTICIPANTES	B, D, G, I, K	Q	27%
		MÉDIA PONTUAÇÃO	64%	45%	54%
		MÉDIA TEMPO DESPENDIDO	06:02	09:41	08:05

Quadro n.º 30 – Aula 1 – atividade 1

A turma 1 registou uma adesão de 58%, enquanto que na turma 2 apenas um grupo não participou. Apesar de um registo de participação bem mais elevado, a turma 2 obteve uma pontuação bastante abaixo da turma 1 (com uma diferença de 19%) e demorou mais 3'39' a concluir as três tarefas em jogo (classificação ao nível de estrofe, verso e rima). Levar mais tempo a realizar as atividades poderia significar mais ponderação e consequentemente melhor resultado, mas a turma mostrou exatamente o contrário. Parece-nos que a explicação deste facto poderá prender-se com o nível de saberes anteriormente adquiridos, materializado numa maior facilidade/dificuldade na consecução das tarefas.

Na atividade seguinte, centrada nos recursos expressivos, o tempo joga a favor de uma melhor pontuação, ainda que de forma ligeira. Como podemos observar no quadro, a turma 1 gastou mais tempo e obteve melhor classificação:

ATIVIDADES		AULA 1			
			TURMA 1	TURMA 2	TOTAL (11 pares de alunos)
Recursos Expressivos (Jclic) 3 tarefas	GRUPOS PARTICIPANTES	58%	70%	64%	
	GRUPOS NÃO PARTICIPANTES	B, D, G, I, K	N, Q, R	36%	
	MÉDIA PONTUAÇÃO	48%	45%	47%	
	MÉDIA TEMPO DESPENDIDO	19:48	17:28	18:38	

Quadro n.º 31 – Aula 1 – atividade 2

Os resultados, porém, espelham as dificuldades sentidas nas três tarefas solicitadas (correspondência de recursos à sua definição associada a exemplo, reconhecimento de recursos presentes em versos e reflexão sobre a expressividade dos recursos). A participação verificada situou-se nos 64%, com mais dois grupos da turma 2 a não registarem a sua participação e mantendo-se os mesmos na turma 1. Por outro lado, nenhuma turma alcançou uma classificação positiva, acima dos 50%. Na verdade, os alunos revelaram bastantes dificuldades, patentes nas inúmeras tentativas e erros ocorridos, o que se foi traduzindo em penalizações pontuais. Na sala de aula, pudemos observar que os alunos procuraram colmatar as dificuldades – vários grupos recorreram ao motor de busca para conseguirem informação que lhes permitisse responder de

forma correta; outros (três) optaram por realizar a atividade correspondente de nível 2 (direcionada para o 2.º ciclo) de forma a lembrarem e a consolidarem saberes; outros ainda (três grupos) encetaram de novo a atividade e houve mesmo um grupo que a realizou três vezes. Não é, pois, de estranhar que o tempo despendido nesta atividade tenha atingido o valor mais alto (18'38") de todas as atividades de leitura em JClic realizadas ao longo da sequência, ultrapassando em 8'19" a média geral. Saliente-se, porém, a resiliência dos alunos na procura do sucesso nas atividades propostas.

A atividade seguinte centrava-se na poesia visual e propunha a execução de três puzzles de poemas e subsequente leitura e reflexão sobre os mesmos.

ATIVIDADES	AULA 1			
		TURMA 1	TURMA 2	TOTAL (11 pares de alunos)
Poesia visual (Jclic) 3 tarefas	GRUPOS PARTICIPANTES	42%	80%	59%
	GRUPOS NÃO PARTICIPANTES	B, C, D, G, I, J, K	Q, U	41%
	MÉDIA PONTUAÇÃO	54%	53%	54%
	MÉDIA TEMPO DESPENDIDO	05:05	04:38	04:48

Quadro n.º 32 – Aula 1 – atividade 3

Como podemos observar, a participação global registada continuou a descer, fruto da junção de mais dois grupos não participantes (C e J) que surgem, pela primeira vez, na turma 1. Em contrapartida, subiu na turma 2. Embora com menos grupos a registarem a atividade, a turma 1 voltou a despende mais tempo, conseguindo o melhor resultado. A pontuação é positiva, com valores aproximados, revelando, contudo, um número considerável de movimentos de peças falhados, o que pode revelar falta de atenção e de poder de observação, dado que se trata de puzzles em que imagem e texto se conjugam. Pudemos verificar, por observação direta, que vários grupos completavam os puzzles apenas atendendo à mancha gráfica, ignorando o texto. Essa atitude não deverá ser alheia ao facto de, no inquérito final, a poesia visual surgir em primeiro lugar, com 59,5% de respostas, na relação de atividades nunca antes realizadas, na sala de aula.

A atividade que surgia em quarto lugar envolvia um nível de dificuldade mais elevado, pois fazia apelo à compreensão inferencial. Em cada tarefa, os alunos tinham de tirar conclusões de cada verso de uma quadra de Fernando Pessoa, fazendo inferências de ordem lógica e/ou psicolinguística. Em termos de participação registada, esta manteve-se em 42%, na turma 1, com o grupo A a não participar ou a não registar a participação, por troca com o grupo C. Em contrapartida, a turma 2 apresentou uma participação registada de 90%, o que fez subir a participação global (64%), como evidencia o quadro seguinte:

	ATIVIDADES	AULA 1		
		TURMA 1	TURMA 2	TOTAL (11 pares de alunos)
Inferências (Jcllic) 3 tarefas	GRUPOS PARTICIPANTES	42%	90%	64%
	GRUPOS NÃO PARTICIPANTES	A, B, D, G, I, J, K	Q	36%
	MÉDIA PONTUAÇÃO	48%	47%	48%
	MÉDIA TEMPO DESPENDIDO	06:34	06:31	06:32

Quadro n.º 33 – Aula 1 – atividade 4

A pontuação, sensivelmente igual para as duas turmas, fica abaixo dos 50%, não se manifestando qualquer relação com o tempo despendido, dada a diferença entre as turmas ser de apenas 3". Pudemos observar que os alunos demonstraram interesse nesta atividade, mas cumulativamente alguma estranheza, mostrando não estarem habituados a este tipo de exercício e revelando não possuírem ainda esquemas mentais que lhes facilitassem a compreensão leitora inferencial. Esta atividade exigia, também, muita concentração, um pensar devagar, estabelecendo e jogando com diferentes tipos de relação, fruindo cada resposta certa. A motivação foi esmorecendo perante as dificuldades, no entanto, parece-nos que, com um treino sistemático, a compreensão inferencial, no âmbito do texto poético, pode constituir um desafio desejado e superado.

A atividade seguinte envolvia, de igual modo, um nível considerável de dificuldade – a ordenação dos versos de poemas. Trata-se de um exercício que exige muita atenção, incindindo não apenas no conteúdo, mas também na forma,

nomeadamente na rima e métrica, na pontuação, no uso de maiúsculas/minúsculas, nos recursos expressivos e nas estruturas morfossintáticas, que podem remeter – como acontecia em dois poemas a ordenar – para estruturas características de um determinado género textual. Ordenar versos de um poema revela-se muito menos linear do que ordenar partes de um texto narrativo, é uma espécie de quebra-cabeças, um desafio, um jogo que impõe ao jogador muita disciplina, flexibilidade mental, paciência e reflexão, o que implica, mais uma vez, tempo e um pensamento que integre as sensações e as emoções. Não se trata de um jogo de resposta imediata, como acontece com a maioria dos jogos com que as crianças e os jovens de hoje ocupam parte do seu tempo. Talvez por isso os resultados se situem abaixo do que seria de esperar, conforme podemos ver no quadro referente a esta atividade:

Poemas na ordem (Jclíc) 3 tarefas	ATIVIDADES	AULA 1		
			TURMA 1	TURMA 2 TOTAL (11 pares de alunos)
		GRUPOS PARTICIPANTES	25%	70%
		GRUPOS NÃO PARTICIPANTES	A, B,C, D, E, G, I, J, K	N, Q, U
		MÉDIA PONTUAÇÃO	24%	43%
		MÉDIA TEMPO DESPENDIDO	09:40	09:53
				09:41

Quadro n.º 34 – Aula 1 – atividade 5

Na realidade, ficou registado que apenas três grupos da turma 1 aceitaram o desafio proposto para esta atividade, e a turma 2, embora com 70% de registos, teve uma participação menor do que na maior parte das atividades anteriores. A pontuação das duas turmas também atingiu o registo mais baixo, com 38% de pontuação global e apenas 24% para a turma 1. De referir que, tal como noutras atividades, os alunos tinham à sua disposição a hiperligação “verificação” que lhes indicava os versos em posição correta/errada e os ajudava a terminar a tarefa com sucesso. Ainda que a diferença não seja muito significativa, o tempo parece ter favorecido a melhor classificação da turma 2. Através da observação direta, constatámos que os alunos consideraram a atividade demasiado difícil, o que, por vezes, os levou à impaciência e/ou desânimo. Esta foi, de facto, a atividade que mais os impeliu a pedirem orientação ao professor. E essa ajuda –

que se traduziu muitas vezes em formulação de perguntas como «*Reparaste no ponto final / Reparaste nas maiúsculas? / Reparaste nos versos que rimam / Reparaste na estrutura que se repete?*» – foi crucial para que os alunos não desistissem e tentassem acabar a atividade com sucesso. A nosso ver, o problema poderá dever-se, em parte, à falta de leitura frequente de poemas quer na sala de aula quer fora dela. A ter sido feita, essa leitura ajudá-los-ia a compreender melhor como *funciona* o poema e como funciona a língua dentro do poema e faria com que os alunos se apercebessem que o jogo poético exige um pensar e um sentir poéticos que só se atinge com trabalho sistemático e muita leitura

A dificuldade sentida nesta atividade parece ter tido algum efeito negativo na participação dos grupos na atividade seguinte – “A força das palavras” – centrada no poder de sugestão das palavras e na beleza e poeticidade das metáforas. De facto, na turma 1, apenas dois grupos participaram ou registaram a participação (17%) com a junção do grupo H aos não participantes registados. O valor global de participação atingiu os 41% graças ao registo da turma 2 (70%). A pontuação obtida foi superior à da atividade antecedente, mas ainda assim negativa, cifrando-se nos 43% para as duas turmas, com a turma 1 a despende menos tempo, como observamos no quadro seguinte:

ATIVIDADES	AULA 1			
		TURMA 1	TURMA 2	TOTAL (11 pares de alunos)
A força das palavras (Jclíc) 3 tarefas	GRUPOS PARTICIPANTES	17%	70%	41%
	GRUPOS NÃO PARTICIPANTES	A, B,C, D, E, G, H, I, J, K	Q, U, V	59%
	MÉDIA PONTUAÇÃO	43%	43%	43%
	MÉDIA TEMPO DESPENDIDO	03:08	03:59	03:47

Quadro n.º 35 – Aula 1 – atividade 6

Na sala de aula, pudemos constatar que os alunos participantes, apesar de levarem as tarefas até ao fim, denotavam níveis mais baixos de motivação no final de seis atividades e dezoito tarefas, além da exploração inicial da plataforma.



Alguns grupos não tiveram, mesmo, tempo de realizar a última atividade da aula 1, “Os nossos poetas” – que englobava apenas duas tarefas: reconhecer, pela fotografia, poetas como Fernando Pessoa, Sophia de Mello Breyner, Eugénio de Andrade, entre outros, e estabelecer corresponder entre versos, que fazem parte da memória coletiva, e os seus autores como, por exemplo, Camões e Florbela Espanca.

ATIVIDADES	AULA 1			
		TURMA 1	TURMA 2	TOTAL (11 pares de alunos)
Poetas dos nossos (Jclic) 2 tarefas	GRUPOS PARTICIPANTES	0	30%	14%
	GRUPOS NÃO PARTICIPANTES	TODOS	N, O, Q, S, T, U, V	86%
	MÉDIA PONTUAÇÃO	#	28%	28%
	MÉDIA TEMPO DESPENDIDO	#	05:18	05:18

Quadro n.º 36 – Aula 1 – atividade 7

Como podemos ver no gráfico, nenhum grupo da turma 1 realizou ou registou a última atividade prevista e apenas três grupos da turma 2 lograram completar e registar todo o trabalho solicitado, ainda que com uma pontuação bastante baixa - 28%. O tempo despendido deveu-se sobretudo à necessidade de pesquisa na Internet para descobrir a quem correspondiam as fotografias e os versos apresentados. Pudemos observar na sala de aula que, no primeiro caso, os alunos só conseguiam reconhecer Fernando Pessoa e no segundo, conheciam os versos, mas tinham dificuldade em associá-los aos respetivos poetas.

Em balanço final, apresentamos o quadro-síntese da aula 1, com as médias finais referentes a participação, pontuação e tempo despendido:

	AULA 1 – Quadro-síntese			
		TURMA 1	TURMA 2	TOTAL

			2	(11 pares de alunos)
Médias totais AULA 1 (20 tarefas)	GRUPOS COM PARTICIPAÇÃO REGISTADA	35%	71%	51%
	GRUPOS SEM PARTICIPAÇÃO REGISTADA	B, D, G, I, K	Q	#
	MÉDIA PONTUAÇÃO*	47%	46%	47%
	TEMPO TOTAL DESPENDIDO	<b>50:17:00</b>	<b>57:28:00</b>	<b>53:52:30</b>
	TEMPO DESPENDIDO / ATIVIDADE	08:22*	08:12**	08:17
	TEMPO DESPENDIDO / TAREFA	02:47***	02:52****	02:49

Quadro n.º 37 – Aula 1 – quadro-síntese das atividades

\* Em função de 6 atividades. \*\* Em função de 7 atividades.

\*\*\* Em função de 18 tarefas. \*\*\*\* Em função de 20 tarefas.

Estes resultados mostram que a participação registada da turma 1 foi muito reduzida na primeira aula, com uma média de 35% e quatro grupos da turma (42%) a não registaram qualquer atividade. No entanto, na sala de aula, verificámos que todos iniciaram a maior parte das atividades. Por outro lado, no inquérito final, alguns alunos sem registo de participação referiram/comentaram atividades da aula 1. Só no fim da aula, nos apercebemos de que os alunos não tinham clicado na hiperligação que registava a sua participação, talvez porque a instrução “clica na bandeira verde e sai” só aparecia quando completavam a última tarefa de cada atividade. Quando desistiam, a meio de uma tarefa, saíam sem fazerem o registo.<sup>56</sup> Para prevenir a repetição do problema, chamámos a atenção dos alunos da turma 2, antes de iniciarem as atividades, para a importância de registarem sempre a sua participação, quer completassem ou não as tarefas apresentadas. Daí a disparidade verificada nas participações registadas.<sup>57</sup>

Em relação à pontuação, realçamos o facto de a média global obtida se situar abaixo dos 50%. Poderão ser de várias ordens as razões que subjazem a esse resultado menos conseguido. A nosso ver, a realização das atividades pressupunha conhecimentos prévios que poderiam não estar bem sedimentados

<sup>56</sup> Esta situação fez-nos refletir sobre a necessidade de se analisar previa e profundamente os pontos fortes e fracos de cada programa/ferramenta e de tentar antecipar todos os problemas que possam ocorrer, sobretudo quando os alunos utilizam os programas/ferramentas pela primeira vez.

<sup>57</sup> Não sabemos se a situação se verificou, também, com algum aluno menos atento da turma 2.

e, por outro lado, algumas atividades exigiam bastante concentração, capacidade de estabelecer relações complexas e tempo de reflexão. Além disso, não nos podemos esquecer de que os alunos se confrontaram com uma situação completamente nova em relação ao suporte, em relação a uma autonomia muito elevada, em relação a uma metodologia diferente daquela a que estavam habituados na aula de texto poético. Há ainda que acrescentar que o interface sugeria uma situação de jogo<sup>58</sup>, o que pode ter induzido os alunos a uma demasiada descontração. De igual modo, pareceu-nos, através da observação direta, que os alunos se preocupavam mais em “fazer depressa” do que propriamente em “fazer bem”, dando origem a erros frequentes que resultavam em penalizações. Esperávamos que essa situação redundasse em aprendizagem e que, na aula 2, os alunos assumissem uma postura de maior contenção na consecução das tarefas. Saliente-se, no entanto, o considerável volume de trabalho realizado (6 a 7 atividades e 18 a 20 tarefas em, aproximadamente, 75 minutos) que exigiria, de longe, muito mais tempo numa aula, dita tradicional.

No final da aula 1, alguns alunos quiseram manifestar o seu agrado por esta aula “diferente” e uma aluna, que sabia reconhecer a maior parte dos recursos estilísticos, referiu que finalmente tinha percebido qual a sua função e importância na coerência e na expressão da *Ideia* no texto poético. Esta e outras aprendizagens foram realçadas no inquérito final, pelos alunos colaboradores, cujos resultados trataremos mais à frente.

## **2.2. Aula 2 – Pensar a criação poética para aprender a ler e a escrever poesia**

A segunda aula envolvia duas atividades de leitura (análise de poemas em JClic), em que os alunos aplicavam saberes e competências treinados na aula anterior, e duas atividades de escrita relacionadas com as primeiras. A primeira atividade – “Arte Poética 1” – englobava seis tarefas: leitura do poema, ordenação de versos, seleção das questões a formular para a compreensão do poema,

---

<sup>58</sup> Alguns alunos do 1.º e 2.º ciclos, sobretudo nas duas primeiras aulas, repetiam frequentemente “vamos jogar”.

interpretação do sentido de versos, indicação da expressividade dos recursos estilísticos e teste final. Os resultados foram os registados no quadro seguinte:

ATIVIDADES	AULA2			
		TURMA 1	TURMA 2	TOTAL (11 pares de alunos)
Arte poética 1 (Jclic) - 6 tarefas	GRUPOS PARTICIPANTES	92%	80%	86%
	GRUPOS NÃO PARTICIPANTES	H	Q, V	14%
	MÉDIA PONTUAÇÃO	51%	60%	55%
	MÉDIA TEMPO DESPENDIDO	14:32	13:57	14:18

Quadro n.º 38 – Aula 2 – atividade 1

Já com os alunos mais familiarizados em relação ao registo do trabalho realizado, podemos verificar que a participação se cifrou nos 86%, atingindo os 92% na turma 1. Na turma 2, não participaram dois grupos: o grupo Q, que já não tinha participado em nenhuma atividade na aula 1, e o grupo V constituído por um aluno com N.E.E, apoiado pela professora. Este aluno realizou algumas atividades de nível 3 e outras de nível 2, consoante o grau de dificuldade envolvido. Neste caso, realizou a atividade “análise de poema 1 – nível 2”. O facto de existirem vários níveis de dificuldade permitia aos alunos recorrerem ao nível inferior, tanto quando sentiam mais dificuldade ou queriam relembrar saberes entretanto esquecidos, como quando pretendiam tentar o nível seguinte como fizeram vários alunos do 4º e 6º anos. Tal significa que nenhum aluno deixou de trabalhar por não conseguir executar determinada atividade ou por ter terminado mais rapidamente do que a maioria as tarefas propostas pelo professor. A pontuação obtida situou-se nos 55%, acima de todas as verificadas na aula 1, com as duas turmas a conseguirem uma classificação positiva e com a turma 2 a atingir os 60%. Esta pontuação foi atingida num tempo inferior ao da turma 1, o que significa que, neste caso, mais tempo despendido não significou melhor *performance*. A observação direta permitiu-nos verificar uma maior concentração, uma preocupação em obter a melhor classificação possível, sem penalizações ocasionadas por mera precipitação.

A segunda atividade de leitura em JClic também se centrava na análise de texto de poemas cuja temática se prendia com a criação poética, de acordo com os conteúdos programáticos. “Arte Poética 2 “ apresentava cinco tarefas a realizar: leitura do poema, formulação de questões, interpretação do texto, indicação da expressividade dos recursos estilísticos e teste final. A participação e a pontuação situaram-se num patamar inferior à atividade antecedente, como podemos verificar no respetivo quadro:

ATIVIDADES	AULA2			
		TURMA 1	TURMA 2	TOTAL (11 pares de alunos)
Arte poética 2 (Jclic) - 5 tarefas	GRUPOS PARTICIPANTES	75%	60%	68%
	GRUPOS NÃO PARTICIPANTES	H, I, K	M, Q, R, V	32%
	MÉDIA PONTUAÇÃO	47%	57%	51%
	MÉDIA TEMPO DESPENDIDO	11:04	20:10	14:25

Quadro n.º 39 – Aula 2 – atividade 2

A participação registada desceu consideravelmente (de 86% para 68%), e a pontuação situou-se um pouco acima dos 50%, dado que a turma 1 não ultrapassou os 47%. A turma 2 despendeu mais seis minutos do que na atividade anterior (que tinha mais uma tarefa) e mais nove minutos em relação à turma 1, mas conseguiu assim uma vantagem de 10% na pontuação. Consideramos os resultados obtidos nestas duas atividades bastante satisfatórios, tendo em conta que, normalmente, os alunos não procedem à análise global de um poema sem a ajuda do professor nem do *brainstorming* gerado pelo diálogo-questionário que caracteriza frequentemente a análise textual em sala de aula.

A primeira atividade de escrita desta sequência didática consistia em escrita por modelo, seguindo as instruções dadas: “*Vai ao Portão - Youtube Playlist ver/ouvir o poema de Florbela Espanca "Ser Poeta" e depois cria um poema seguindo o modelo e tendo em conta todos os poemas que leste sobre o que é ser poeta e escrever poesia (de Miguel Torga, de Alexandre O'Neill e de Carlos Drummond de Andrade). Abre um ficheiro Word no ambiente de trabalho, faz e grava o poema e depois envia*”.

Registe-se a boa participação dos grupos (73%) a atingir os 83% na turma 1. Realce-se, também, a participação do grupo Q, da turma 2, que ainda não tinha qualquer participação registada nas atividades de leitura e que aderiu a uma atividade de escrita com um nível de dificuldade considerável.

ATIVIDADES	AULA 2			
		TURMA 1	TURMA 2	TOTAL (11 pares de alunos)
Escrita por modelo 1 (Ser Poeta)	GRUPOS PARTICIPANTES	83%	60%	73%
	GRUPOS NÃO PARTICIPANTES	A,D	N, R, U, V	27%

Quadro n.º 40 – Aula 2 – atividade 3

Os alunos escreveram, em média, 17 versos, respeitando todos a temática indicada. Em termos formais, apenas um grupo escreveu algo aproximado com um soneto, como o texto-modelo, e ninguém usou o decassílabo. Vários grupos utilizaram a estrutura “ser poeta é” apresentando várias definições. Pudemos observar o empenho dos alunos nesta atividade e a preocupação em escrever bem, alterando, corrigindo e rescrevendo até ao produto final. No entanto, segundo nos pareceu, nenhum dos grupos elaborou um plano escrito. Alguns textos produzidos revelaram uma qualidade bem acima da média, tendo em conta a faixa etária e o nível de escolaridade. É de referir que “construir poemas com colegas” foi a terceira atividade (*ex-aequo*) mais assinalada enquanto geradora de mais aprendizagens ao longo da sequência didática, de acordo com os resultados do inquérito final aos alunos-colaboradores. Apresentamos, a título de exemplo, um poema produzido por um grupo da turma 2:

***Diz que é uma espécie de poema***

*Entretemo-nos a pôr palavras no papel,  
A lançar palavras,  
A chutar palavras,  
A cuspir palavras...  
Numa inércia de inspiração estagnada*

*E é um pântano dentro de nós.*

*A água estagnou,  
Deixou de refletir sentimento a cada raio de sol,  
Parou, turvou.  
Apodreceu.*

*A escuridão  
Tornou mudos os pássaros,  
Murchou as flores,  
Manchou a neve  
Parou.*

*E é só escuro dentro de nós.*

*Estamos numa sala vazia,  
Sem cadeiras,  
Sem janelas,  
Sem luz.*

*E é só vazio dentro de nós.*

*E para mais confusão,  
Ainda nos pedem para sermos poetas,  
E cantarmos a razão.*

Grupo S

O tempo despendido a construir o poema levou a que apenas dois grupos (B e L) da turma 1 realizassem a segunda atividade de escrita desta aula – “À procura do poema” – cuja instrução era a seguinte: «*Pesquisa na Internet um poema sobre Arte Poética (o que é (escrever/ler) poesia, ser poeta, relação poeta/leitor...), copia-o para um ficheiro Word, justifica a tua escolha e envia*». Um dos grupos apresentou o poema *Aos Poetas*, de Miguel Torga, em conformidade com o que era pedido. A justificação dada prendeu-se com uma visão multifacetada dos poetas alegadamente patente nesse poema. Alguma falta de rigor caracteriza esta afirmação, revelando uma leitura pouco aprofundada do texto poético selecionado. O outro grupo apresentou o poema *Verdes são os campos*, não conforme com as instruções dadas, com a justificação de Camões ser um dos seus poetas prediletos, justificação que deixa de fora o próprio texto. Os alunos parecem revelar não estarem habituados a selecionar textos e a justificar, argumentando, as suas escolhas.

No quadro-síntese, apresentamos os resultados globais da aula 2:

	AULA 2 – quadro-síntese			
		TURMA 1	TURMA 2	TOTAL (11 pares de alunos)
Médias totais AULA 2	GRUPOS PARTICIPANTES	67%	50%	59%
	GRUPOS SEM PARTICIPAÇÃO	#	20% (R e V)	#
	MÉDIA PONTUAÇÃO (Jclic)	49%	59%	53%
	TEMPO TOTAL DESPENDIDO (Jclic)	25:36:00	34:07:00	29:51:30
	TEMPO DESPENDIDO / ATIVIDADE (Jclic)	12:48	17:03	14:21
	TEMPO DESPENDIDO / TAREFA (Jclic)	02:20	03:06	02:43

Quadro n.º 41 – Aula 2 – quadro-síntese das atividades

Como podemos verificar, a pontuação obtida nas atividades de leitura em Jclic é positiva, com a turma 2 a superar mais uma vez a turma 1 em 10%, facto a que poderá não ser alheio o facto de a turma 2 ter gasto mais tempo na concretização das atividades. Quanto à participação, esta cifrou-se nos 59% que chegaria aos 76%, se não considerássemos a segunda atividade de escrita que a maioria não teve tempo para realizar. Tendo em conta que as duas atividades em



JClic ocuparam, aproximadamente, meia hora, significa que foi necessária quase uma hora para a produção do poema por modelo. Se a qualidade de alguns poemas e o facto de serem realizados em pares justificam, a nosso ver, o dispêndio desse tempo, em relação a outros parece-nos excessivo. De qualquer forma, considerámos que o trabalho produzido – a análise de dois poemas (11 tarefas) e a escrita de um poema com mais de dezassete versos pela maioria dos alunos – foi bastante satisfatório e produtivo.

### 2.3. Aula 3 – O pastiche como forma de treino e sedimentação de padrões interpretativos e como forma de escrita (re)criativa.

A aula 3 teve como tema central o *pastiche*. Na primeira atividade de leitura em JClic, com onze tarefas, era proposta aos alunos a análise de dois poemas – *Descalça vai para a fonte*, de Camões e *Poema da auto-estrada*, de António Gedeão – de forma a que eles compreendessem a técnica do *pastiche* e os pontos comuns e divergentes entre o poema original e o poema produzido a partir dele. Analisando o respetivo quadro, verificamos que, pela primeira vez, todos os alunos participaram. A pontuação obtida (59%) também é digna de registo, assim como o facto de a turma 1 ter superado a turma 2, tendo gasto mais tempo para o conseguir.

ATIVIDADES	AULA 3			
		TURMA 1	TURMA 2	TOTAL (11 pares de alunos)
<b>Pastiche 1</b> (Jclic) 11 tarefas	GRUPOS PARTICIPANTES	100%	100%	100%
	GRUPOS NÃO PARTICIPANTES	#	#	0%
	MÉDIA PONTUAÇÃO	61%	57%	59%
	MÉDIA TEMPO DESPENDIDO	23:48	20:02	22:37

Quadro n.º 42 – Aula 3 – atividade 1

A segunda atividade, “*Pastiche 2*” propunha a análise comparativa do soneto *Retrato Próprio*, de Bocage, com o respetivo *pastiche* produzido por Alexandre O’Neill, incluindo cinco tarefas.

ATIVIDADES	AULA3			
		TURMA 1	TURMA 2	TOTAL (11 pares de alunos)
<b>Pastiche 2</b> (Jclíc) 5 tarefas	GRUPOS PARTICIPANTES	17%	90%	50%
	GRUPOS NÃO PARTICIPANTES	A, B, C, D, F, G, I, J, K, L	N	50%
	MÉDIA PONTUAÇÃO	44%	63%	59%
	MÉDIA TEMPO DESPENDIDO	05:26	15:49	12:22

Quadro n.º 43 – Aula 3 – atividade 2

Um problema técnico (o facto de a Internet estar com falhas muito frequentes e/ou com uma velocidade demasiado lenta) impediu que a grande maioria dos alunos da turma 1 realizasse com sucesso e em tempo útil a segunda atividade de leitura e a atividade de escrita programada para esta aula. A turma 2, por seu lado, teve uma participação de 90% e uma pontuação de 63%, o que representa resultados francamente positivos. Saliente-se o grande entusiasmo e o empenho que esta aula suscitou nos alunos, quer ao nível da leitura quer da escrita, sobretudo na turma 2.

A atividade de escrita – produção de um autorretrato com utilização da técnica do *pastiche* – foi realizada por todos os grupos da turma 2 e apenas por um grupo da turma 1 (E). A maior parte dos alunos, tendo como poema de base o *Retrato Próprio*, de Bocage, de acordo com as instruções, utilizou a técnica do *pastiche*, mantendo algumas características formais do soneto, embora com tendência mais caricatural. Todavia, alguns grupos produziram heterorretratos. Seleccionámos, como exemplo, o autorretrato do grupo Q que só começou a participar nas atividades de leitura depois de ter aderido à primeira atividade de escrita, mostrando como a escrita pode constituir uma boa motivação para a leitura de poemas:

### Pseudo-autorretrato

Ancas finas, olhos esverdeados, faces rosadas,  
Pernas esbeltas, grande mas propensa estatura,  
Ar simpático, bonita figura,  
Nariz arrebitado parecido ao das fadas.

Graciosa e sublime no seu andar,  
Encanta, por onde passa, os rapazes,  
Que caem nos seus truques audazes,  
E deixam suspiros no ar.

Devota em sua fé e ternura,  
Conhecimento é seu afluente,  
Nada lhe escapa, tudo segura.

Ei-la, graciosa Mariana, que num dia de inspiração,  
Deixou a humildade de lado,  
E deu voz à sua canção.

Grupo M

Mais do que preocupação pela qualidade poética e pelo rigor formal (ainda que tenha sido respeitado o conjunto estrófico de duas quadras e dois tercetos), pudemos observar a escrita por puro prazer, mas um prazer imediato, manifestado até mesmo pela aceleração do ritmo a partir da segunda estrofe. Faltou alguma contenção e paciência, desvanecendo-se, parcialmente, as virtualidades de um *slow thinking*. Daí que estes poemas não tenham atingido a qualidade dos produzidos com base no poema de Florbela Espanca, na aula anterior.

O balanço da aula 3 foi muito positivo, sobretudo para a turma 2 que não se viu prejudicada por problemas técnicos. Com 97% de participação e 60% de pontuação, a turma 2 materializou na aula 3 a sua melhor aula. Mais uma vez o tempo jogou a favor de um desempenho mais conseguido.

ATIVIDADES	AULA 3 – quadro-síntese			
		TURMA 1	TURMA 2	TOTAL (11 pares de alunos)
Médias totais AULA 3	GRUPOS PARTICIPANTES	42%	97%	67%
	GRUPOS SEM PARTICIPAÇÃO	#	#	33%
	MÉDIA PONTUAÇÃO (Jclíc)*	53%	60%	59%
	TEMPO TOTAL DESPENDIDO (Jclíc)	29:14	35:51	34:59
	TEMPO DESPENDIDO / ATIVIDADE	14:37	17:55	17:29
	TEMPO DESPENDIDO / TAREFA	01:49	02:14	02:01

Quadro n.º 44 – Aula 3 – quadro-síntese das atividades

#### 2.4. Aula 4 – O poder da metáfora e a leitura estética como percepção e julgamento – entre o pensar e o sentir

A aula 4 iniciou-se com a atividade baseada numa tabela de definições poéticas com centenas de possibilidades combinatórias. Pedimos aos alunos que acrescentassem cinco linhas à tabela, inserindo palavras de acordo com a classe morfológica de cada coluna e, depois, construísem cinco definições poéticas. Finalmente, os alunos deveriam criar um novo quadro, com base na estrutura morfossintática dos versos de José Gomes Ferreira «Não me digas /que há estradas no mundo /sem urtigas». A participação situou-se nos 95%, com apenas um grupo da turma 2 (R) a não participar. À exceção do aluno com N.E.E. (V) que não realizou a terceira tarefa, todos completaram as tarefas propostas e a maioria dos alunos fê-lo sem qualquer erro. As frases construídas foram razoavelmente conseguidas, sendo que muitas delas se basearam nas palavras acrescentadas à tabela, o que significa que, seguindo o modelo, os alunos pensaram de antemão em possíveis definições poéticas que depois adaptaram à tabela. As frases produzidas obedeceram ao que foi pedido. No entanto, não podemos deixar de referir que os alunos do 6º ano produziram frases de maior intensidade e poeticidade, o que nos leva a pensar que os mais novos se deixaram levar mais facilmente pela imaginação. Apresentamos, porém, alguns exemplos de frases produzidas pelos alunos colaboradores do 9.º ano:

*A cidade é barulho atraente que vibra na cave do silêncio. (C)*

*A liberdade é uma planta pequena que cresce na consciência da humanidade. (D)*

*O medo é o mar imprevisível que mora na cave de todos. (N)*

*A imaginação é liberdade inquietante que abre o pensamento de nós. (U)*

*A sabedoria é o dom desconhecido que cresce na curiosidade do pensamento. (U)*

Na segunda atividade – “Impressões poéticas” – os alunos eram convidados a ler treze poemas de poetas consagrados e a atribuir-lhes uma *classificação* de 1 a 10. Podiam acrescentar até três outros poemas da sua preferência. Finalmente, deveriam indicar o que os tinha levado a atribuir a pontuação mais alta a um ou mais poemas. Esta atividade registou uma participação de 82%, atingindo os 100% na turma 1. No entanto, só 59% atribuiu uma classificação aos poemas e apresentou, cumulativamente, as razões de eleição do(s) seu(s) poema(s) preferido(s). A escolha dos poemas tem como curiosidade o facto de os treze terem sido assinalados como preferidos pelo menos uma vez, o que traduz a diversidade de sensibilidades e de formas de *pensar e sentir* a poesia. O poema mais selecionado (36%) foi “*Porque*”, de Sophia de Mello Breyner, poema com que os adolescentes normalmente se identificam porque fala de valores e da afirmação do *eu*. As razões de escolha apresentadas prendem-se sobretudo com o conteúdo e com visões da vida e do mundo em que os alunos se projetaram e com que se identificaram; outras referem as emoções e sentimentos emanados e/ou produzidos e o apelo à imaginação; outras ainda relacionam-se com aspetos ligados à criação poética. Realçamos a variedade e qualidade dos argumentos apresentados. Eis alguns exemplos<sup>59</sup>:

*Achamos que é o melhor texto para fazer um rap!*

*Achamos que estes dois poemas estão muito bem construídos e com um sentido poético bastante forte e sentimental.*

*Temos que ser bons naquilo que fazemos e, para sermos bons em qualquer coisa, temos que nos dedicar, mesmo na mais simples tarefa.*

---

<sup>59</sup> Optámos por transcrevermos as frases dos alunos *ipsis verbis*, erros incluídos.

*O sujeito poético retrata a maneira como ele se vê e vê as coisas e a maneira que as pessoas o veem.*

*Gostámos mais deste porque é imaginativo e sentimental!*

*Este poema trata a indiferença e a coragem de alguém perante os outros, que não tem medo de ser diferente, de fazer o que quer.*

*Este poema é interessante porque mostra alguém que não quer conhecer o mundo como ele é realmente, mas sim vê-lo a sua maneira, imaginá-lo.*

*Explica o significado das coisas, fala que nós não podemos ser como os outros e porque o poema nos cativou.*

*Este poema fala sobre desgraças que destroem o nosso planeta e, no final, o poeta dá uma conclusão que transmite que às vezes mais vale imaginar o mundo à nossa maneira do que vê-lo na realidade.*

*Demos um 10 ao pequeno poema porque retrata a vida do autor, o quanto era indiferente quando nasceu, mas conseguiu tornar-se um poeta com sucesso.*

*Demos um 9 ao poema “Impressão digital” porque fala nas várias visões que uma pessoa pode ter, um grupo de gente pode estar no mesmo sítio mas ninguém vê a mesma coisa, todos veem diferente.*

*Achamos os poemas interessantes por abordarem atitudes que se tem face à vida.*

*Porque sentimos algo mais forte quando os lemos e nos vimos nessa situação.*

A terceira atividade da aula 4, solicitada aos alunos, era uma atividade no âmbito da leitura poética que incluía três tarefas à volta da metáfora, nomeadamente identificação e explicação deste recurso estilístico. Nesta atividade, a participação voltou a ser mais significativa na turma 1, como podemos observar no quadro respetivo:

ATIVIDADES	AULA 4			
		TURMA 1	TURMA 2	TOTAL (11 pares de alunos)
Metáforas (Jclic)	GRUPOS PARTICIPANTES	100%	20%	55%
	GRUPOS NÃO PARTICIPANTES	#	M, N, P, Q, R, S, T, U	45%
	MÉDIA PONTUAÇÃO	47%	65%	50%
	MÉDIA TEMPO DESPENDIDO	07:21	05:31	07:05

Quadro n.º 45 – Aula 4 – atividade 3

De facto, verifica-se uma grande disparidade entre as duas turmas. Enquanto na turma 1 todos os grupos participaram, a turma 2 registou apenas duas participações. No entanto, obteve uma pontuação bastante mais elevada, tendo gasto menos tempo. Presencialmente, verificámos que os alunos da turma 2 tinham demorado muito mais tempo a realizar as duas atividades anteriores (“Definições Poéticas” e “Impressões Poéticas”), mostrando-se menos concentrados e com uma atitude pouco pró-ativa.

A atividade seguinte, que convidava os alunos a contribuírem para o Dicionário de Metáforas, só registou a participação de um aluno. A maior parte preferiu realizar a última atividade proposta: votar nos poemas produzidos pelos diferentes grupos. Uma turma votou nos poemas “Ser Poeta” e a outra nos poemas referentes ao “Autorretrato”. Os resultados revelaram que a turma 1 voltou a mostrar-se mais motivada em participar (70% contra 30%). Curiosamente, o poema vencedor não se evidenciava pela poeticidade e não se situava no grupo dos poemas mais conseguidos. Ousava, porém, incluir um vocábulo grosseiro – e foi quanto bastou para ganhar. Para além da valorização da irreverência própria dos adolescentes, parece-nos que este resultado poderá decorrer também de uma falta de hábitos de apreciação crítica de poemas. Julgar, como defende Arendt (1989), é uma atividade importante, talvez a mais importante pela partilha intersubjetiva de um gosto comum, pelo comunicar-o-mundo-com-o-outro, pela revelação de sentimentos, prazeres e escolhas. No entanto, para que esse julgamento seja profícuo, é preciso conhecer e aprender a pensar e a argumentar ou não se tratasse de um texto que se reveste de uma grande complexidade, como é o caso do texto poético.

O quadro das médias totais referentes à aula 4 revela uma forte participação dos alunos, sobretudo da turma 1, com um resultado global de 75% (decidimos não incluir a atividade do Dicionário de Metáforas dado considerarmos que o tempo gasto nas restantes atividades foi necessário).

Médias totais	AULA 4	AULA 4 – QUADRO-SÍNTESE			
			Turma 1	Turma 2	TOTAL (11 pares de alunos)
		GRUPOS PARTICIPANTES	92%	57%	75%
		GRUPOS SEM PARTICIPAÇÃO	#	R	25%

Quadro n.º 46 – Aula 4 – quadro-síntese das atividades

## 2.5. Análise comparativa dos resultados

Analizamos comparativamente o comportamento das duas turmas no decorrer das quatro aulas ao nível da participação, pontuação e tempo despendido por tarefa. Em termos de participação, as duas turmas tiveram um comportamento inversamente inconstante, com subidas/descidas alternadas, sendo que a turma 1, apesar de ter registado os dois valores mais baixos e tendo obtido uma média global de 62%, terminou com uma participação de 92%. A turma 2, por seu lado, registou os dois valores mais altos, terminou com uma média global de 74%, mas registou, na última aula, apenas 50%.

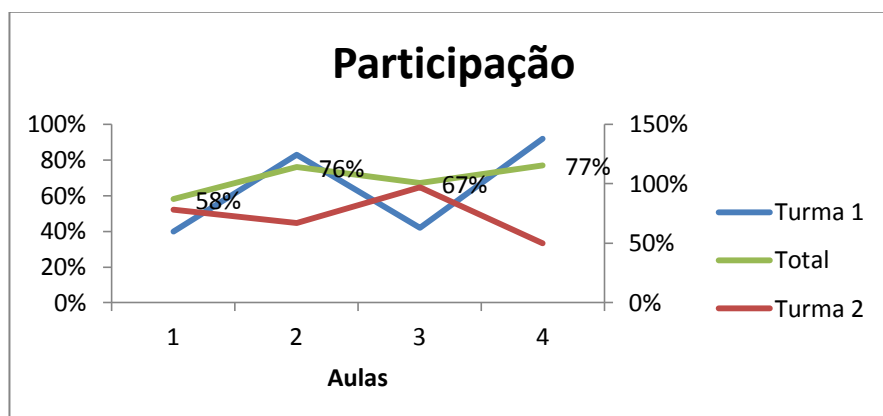


Gráfico n.º 34 – Análise comparativa dos resultados - participação



Em termos médios, a participação foi sempre crescente com uma variação positiva de 19% entre a primeira e a última aulas e um valor global de 67%<sup>60</sup>. Tendo em conta os problemas técnicos que se verificaram pontualmente quer ao nível da ligação da Internet quer à falta de registo das atividades realizadas por parte de alguns grupos, em particular na aula 1, consideramos bastante positiva a participação dos alunos colaboradores numa experiência didática com vários aspetos totalmente novos para os alunos.

Quanto à pontuação, a turma 1 participou de uma forma pautada pela regularidade, iniciando e terminando a sequência com os mesmos 47%, portanto com uma pontuação global negativa (47%), tendo obtido pontuação positiva apenas na aula 3. A turma 2 registou uma pontuação sempre crescente, com uma média global de 53% e tendo obtido um valor negativo apenas na primeira aula. Esta melhoria progressiva poderá ter a ver com o facto de os alunos se irem apercebendo de que as atividades requeriam atenção, esforço, tempo para pensar, e de que qualquer precipitação conduzia a perdas de pontuação. Em observação direta, pudemos constatar, por vezes, algum desânimo perante a dificuldade e a exigência de concentração, raciocínio e de um pensamento complexo e multidimensional.

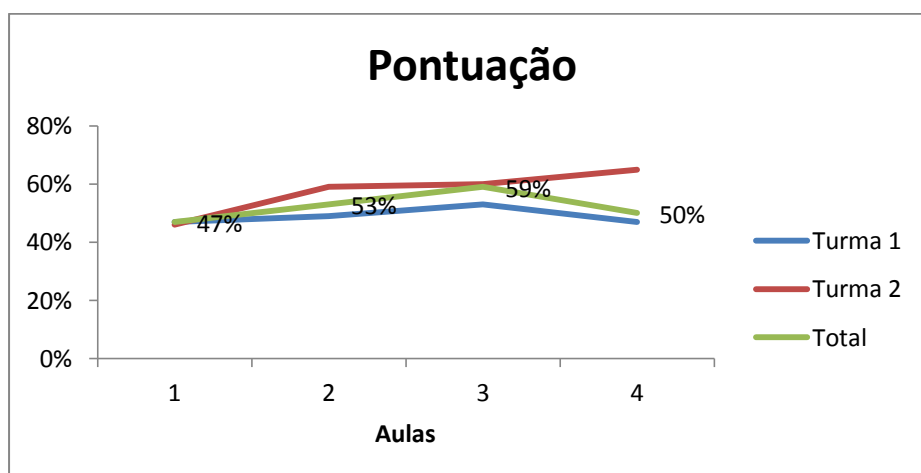


Gráfico n.º 35 – Análise comparativa dos resultados - pontuação

<sup>60</sup> Optámos por não incluir duas atividades em final de aula (“Poetas dos Nossos” – aula 1 – e “À procura do poema” – aula 2) com menos de 15% de participação total por considerarmos que a reduzida participação não se deveu a uma não adesão dos alunos, mas à falta de tempo para as realizar. Se incluirmos estas duas atividades, a participação ronda os 60%).

O resultado global obtido (51%) revela, na nossa opinião, as dificuldades normalmente sentidas pelos alunos na abordagem do texto poético. No entanto, atendendo à novidade que representaram o suporte e a metodologia utilizados; ao facto de todos os erros resultarem em penalização na pontuação; às tarefas só serem dadas como concluídas depois de realizadas corretamente e ao grau de dificuldade de algumas atividades, parece-nos um valor bastante aceitável.

Quanto ao tempo despendido, cada tarefa demorou em média 2'27' a ser realizada.

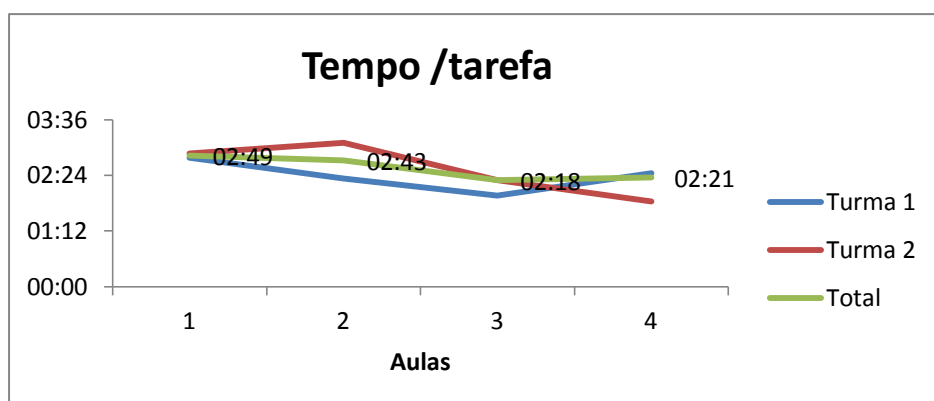


Gráfico n.º 36 – Análise comparativa dos resultados – tempo/tarefa

A turma 1 foi despendendo progressivamente menos tempo até à última aula em que gastou mais tempo. Foi mais rápida dez segundos, em média, que a turma 2. Esta, como podemos observar no gráfico, teve o pico máximo na aula 2, diminuindo substancialmente o tempo despendido nas aulas 3 e 4. Considerando a totalidade dos participantes, entre a tarefa mais e menos demorada, verificamos uma oscilação de apenas 31'', contudo, essa diferença cifra-se em 49'' na turma 1 e 1'16'' na turma 2.

Nenhuma atividade foi a mais rápida ou a mais lenta para as duas turmas em simultâneo, o que indicia que o tempo gasto não dependeu diretamente das características das atividades/tarefas, mas da forma como as mesmas foram abordadas pelos alunos. Concomitantemente, não verificamos uma relação direta entre o tempo despendido e a pontuação obtida. Na aula 1, registou-se o valor médio mais elevado (2'49'') que poderá decorrer de os alunos estarem ainda a familiarizar-se com um suporte diferente e ferramentas desconhecidas e/ou não terem atingido ainda os níveis de concentração exigida para a complexidade das

tarefas. Tal parece ser corroborado pelo facto de os alunos terem gasto quase metade do tempo despendido nas duas primeiras atividades (seis tarefas), tendo sido mais céleres em seis das sete que se seguiram.

Considerando as atividades analisadas até ao momento, distinguimos em quadro as que se centram na leitura e as que se referem essencialmente à escrita:

<b>LEITURA (JClíc)</b>	<b>Aula 1</b>	<b>Aula 2</b>	<b>Aula 3</b>	<b>Aula 4</b>	<b>TOTAL</b>
ATIVIDADES	7	2	2	1	12
TAREFAS	20	11	16	3	50
PARTICIPAÇÃO	51%	77%	75%	55%	61%
TEMPO	53'52"	29'51"	36'59"	07'05"	02H07

Quadro n.º 47 - Atividades de leitura

<b>Escrita</b>	<b>Aula 1</b>	<b>Aula 2</b>	<b>Aula 3</b>	<b>Aula 4</b>	<b>TOTAL</b>
ATIVIDADES	0	2	1	2	5
TAREFAS		2	2	5	9
PARTICIPAÇÃO	#	41%	50%	89%	59%
TEMPO DISPONÍVEL <sup>61</sup>	#	±50'	±43'	±73'	02h46

Quadro n.º 48 – Atividades de escrita

Como podemos constatar, apesar de as atividades de leitura serem, em número, dez vezes mais que as de escrita, esta parece ocupar a maior parte do tempo da sequência didática (mais 40', aproximadamente). Em termos de participação total, os valores estão bastante equilibrados. No entanto, realçamos a progressão crescente da participação nas atividades de escrita, com uma subida de 48% entre a primeira e a última aula com produção escrita, tendo atingido os 89% na aula 4. Ao nível da leitura, a participação foi irregular com valores substancialmente mais baixos nas aulas inicial e final. Registamos que, ao contrário da escrita, em que todos participaram, houve um grupo (Q) que não

<sup>61</sup> Este tempo foi calculado tendo em conta a duração da aula (90 minutos), o tempo despendido estimado para a entrada da sala, escrita do sumário no caderno, ligação dos computadores e Internet, encerramento dos computadores e preparação para saída (10 minutos) e ainda o tempo dependido na realização das atividades de leitura em Jclíc.

participou em qualquer atividade de leitura, mas que realizou todas as produções escritas solicitadas.



Figura n.º 49 – Dicionário ilustrado de metáforas – exemplo 1

Como referimos anteriormente, os alunos tinham à disposição outras ferramentas, mas foram pouco utilizadas. *In loco*, pudemos observar, por parte dos alunos, algumas visualizações de vídeos e *PowerPoint* (na aula 1), a consulta dos dicionários de rimas, aquando das produções escritas, a utilização do motor de busca para resolução de problemas, mormente em atividades relacionadas com recursos estilísticos, procura de poemas e reconhecimento de versos e fotografias de poetas consagrados. Todavia, a antologia de poemas por tema e o glossário de termos relacionados com o texto poético parece não ter despertado o interesse dos alunos. A tal não deve ser alheio o facto de estas ferramentas se situarem no *Portão* (página principal) e não na página da disciplina. O wiki para a construção de um dicionário ilustrado de metáforas foi utilizado apenas por dois grupos e ambos mostraram algumas dificuldades na realização de uma tarefa que, apesar de apresentar um exemplo e se inserir no campo da escrita por modelo, se revelou bastante complexa. Ora, vejamos:



Figura n.º 50 – Dicionário ilustrado de metáforas – exemplo 2

O outro wiki, destinado à escrita colaborativa de poemas, também não despertou especial interesse dos alunos colaboradores do 9.º ano. Foi sobretudo utilizado pelos alunos dos 1.º e 2.º ciclos que, além de mostrarem querer experimentar todas as atividades propostas, tinham atividades de escrita direcionadas para esta ferramenta. Os alunos do 3.º ciclo optaram por não realizar as que não fizessem parte do elenco das que consideravam obrigatórias, isto é, das que faziam parte das tarefas definidas para cada aula. O mesmo aconteceu com o blogue e o wiki. Mais uma vez parece transparecer o efeito de nove anos de escolarização, da progressiva aculturação ao padrão escolar pois, apesar de terem a liberdade e a autonomia de utilizarem todas as ferramentas disponíveis e de realizarem qualquer atividade presente na plataforma, os alunos do 9.º ano cingiram-se quase em exclusivo às propostas de trabalho direcionadas para o seu nível. Outras razões podem estar na base deste comportamento: tivemos a percepção de que os alunos mais novos eram mais tecnológicos, isto é, revelavam mais curiosidade e maior apetência para a descoberta e experimentação das funcionalidades das diferentes ferramentas, encarando as atividades, sobretudo na primeira aula, como um jogo que queriam ganhar e cujas regras precisavam de conhecer. Os alunos do 9.º ano mostraram-se mais resistentes ao novo, ao diferente do habitual, ao que seria espectável de uma aula de Português. Talvez

por isso não lhes tenha restado tempo nem vontade para explorar todos os recursos disponíveis. Finalmente, não podemos descartar a hipótese de alguns alunos considerarem ferramentas como o blogue e o wiki fontes de distração e de desvio numa sequência de apenas quatro aulas, com objetivos bem definidos e um volume de trabalho considerável.

Uma única ferramenta não foi utilizada por qualquer aluno de todos os que colaboraram na sequência didática – o fórum “Pergunta que eu respondo”. O facto de se encontrar na página principal e não na da disciplina pode ter contribuído, de algum modo, para a sua não utilização. A curta duração da sequência didática (quatro aulas de 90 minutos) também não foi suficiente para a criação de um espírito de grupo, de pertença e de partilha como acontece, por exemplo, nas redes sociais. Contudo, pareceu-nos, ainda, que os alunos não estão habituados a exporem as suas dúvidas aos colegas e a esperar que os outros os ajudem. Sempre que surgia alguma dificuldade, recorriam ao professor – a forma mais fácil, rápida, credível e discreta para solucionar problemas e colmatar dificuldades. Este resultado vem corroborar as afirmações de Mangenot & Miguet (2001) que defendem que a dimensão pública das intervenções nos fóruns de discussão pode constituir um constrangimento à participação e que os alunos em ambiente virtual, habituados sobretudo a esclarecer dúvidas com o professor, tendem a recorrer igualmente a este último, apesar de a ferramenta os induzir em sentido contrário. Na realidade, o carácter público das intervenções parece ter constituído um forte constrangimento à utilização do fórum a que não será também alheia a presença física do professor e a sua grande disponibilidade para apoiar os alunos.

Retomando as atividades mais realizadas e comparando os valores obtidos nas duas turmas e o total dos alunos, verificamos que a turma 2 obteve melhores resultados quer ao nível da participação quer da pontuação (atividades em JClic), tendo despendido um pouco mais de tempo que a turma 1. As discrepâncias verificadas parecem-nos em conformidade com a heterogeneidade normal das turmas de qualquer nível de ensino.

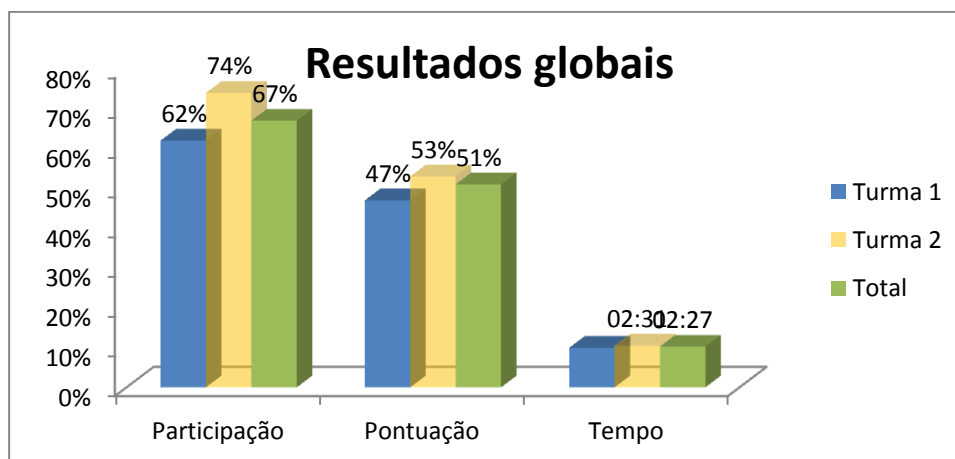


Gráfico n.º 37 – Resultados Globais

### 3. Análise global da sequência didática/sequência de ensino

Em suma, e fazendo um balanço final do trabalho produzido a partir da plataforma *moodle* construída para a sequência didática, achamos pertinente salientar alguns aspetos. Em termos de usabilidade, parece-nos que o resultado foi bastante animador, dado que, praticamente, todos os alunos (dos três ciclos de ensino) mostraram facilidade na utilização da plataforma, navegando de forma intuitiva e desempenhando com rapidez as tarefas propostas. O interface em geral, a clareza, consistência e disposição dos signos utilizados, a linguagem direta e singela, assim como a simplicidade e a harmonia que tentamos imprimir ao projeto gráfico também nos parece terem contribuído para essa usabilidade.

Em relação ao JClic, verificaram-se alguns erros de operação na aula 1, em que não ficaram registadas as participações dos alunos que não terminavam as tarefas e não acediam, por isso, à instrução de clicar na hiperligação que procedia ao registo da participação. Por outro lado, alguns alunos não se deram conta, logo de início (embora a maioria tenha tido uma perceção imediata dessa regra), de que as tentativas falhadas da maior parte das tarefas resultavam em penalização da pontuação. Finalmente, foram poucos os que se aperceberam do botão de ajuda (?) que, em algumas atividades, fornecia algumas pistas de resolução. Estes problemas poderiam ter sido resolvidos se os alunos tivessem tido acesso a esta ferramenta antes da sequência didática, mas tal acarretaria

outros problemas de ordem motivacional, organizacional e logística. À parte isso, a utilização do JClic revelou-se fácil e intuitivo. O grafismo, as cores, os sons, as imagens, a funcionalidade e o carácter lúdico motivaram os alunos que manifestaram amiúde a sua satisfação. A interatividade proporcionada pelas hiperligações de verificação e de avaliação em tempo real revelou-se determinante. As primeiras permitiam ao aluno saber em cada tarefa o que estava certo e errado (aliado a mensagens de reforço positivo ou de incentivo), gerando mais reflexão e possibilitando a correção imediata. As segundas não permitiam apenas um controle das aprendizagens por parte do professor, mas levavam também o aluno a voltar a realizar a tarefa de modo a tentar obter melhor pontuação e/ou promoviam uma maior concentração e reflexão nas tarefas seguintes.

Outra grande vantagem deste tipo de ferramentas, em relação aos suportes utilizados na aula tradicional, centra-se na gestão do tempo. Cada atividade inclui várias tarefas sequenciais o que evita tempos mortos entre tarefas. A visualização, realização, avaliação e correção das atividades fazem-se de uma forma muito célere e eficiente, com os alunos mais concentrados no trabalho e a esforçarem-se para o fazerem de forma correta, o que reduz substancialmente o tempo despendido. Os alunos passam rapidamente de uma atividade para outra praticamente sem pausas. Mesmo que terminem mais depressa que a maioria há sempre outras atividades disponíveis. É de realçar que, nesta sequência, os alunos do 9.º ano realizaram quase na totalidade as mais de sessenta tarefas propostas, entre tarefas de aula e tarefas transversais à sequência. Perguntamo-nos que tempo demorariam a realizá-las numa aula tradicional. Alguns professores colaboradores apontaram para três ou quatro vezes mais. Por outro lado, apesar de exigir um trabalho prévio considerável, com a produção das atividades para ambiente virtual, o professor fica mais disponível na sala de aula para um apoio mais personalizado, desempenhando a sua função de facilitador e orientador das atividades e dos alunos, de acordo com os problemas específicos de cada um. O que não significa que o papel do professor se esgote nas tarefas de produção de materiais didáticos e orientação dos alunos na sala de aula. Além dos aspetos socio-afetivos, o facto, por exemplo, de os



alunos poderem verificar e corrigir, por eles próprios, os erros efetuados parece-nos muito positivo, sem contudo deixarmos de considerar, eventualmente, importante uma posterior reflexão conjunta com o professor. A mediação deste num fórum de discussão em torno da interpretação de um poema é outro exemplo da sua importância dentro ou fora do ambiente virtual. Ele surge como um promotor de autonomia e responsabilidade fomentando nos alunos uma atitude mais ativa na construção do seu próprio conhecimento. De facto, os alunos tentaram superar sozinhos os problemas que foram surgindo, aproveitando a autonomia que lhes foi dada e tomando decisões na resolução de problemas, recorrendo à pesquisa na Internet ou desenvolvendo previamente saberes e competências em níveis inferiores. Continuaram, porém, como pudemos observar, a procurar ajuda junto do professor, sempre que consideraram ser essa a melhor opção em face do problema com que se viram confrontados.

O aspeto que desvirtualiza, de certa forma, o trabalho realizado prende-se com o *deficit* de interação dentro do ambiente virtual. Na realidade, a circunstância de os alunos do 9.º ano não terem utilizado nem o *blogue*, nem o fórum, nem o *chat*, nem o wiki de escrita colaborativa retira parte do mérito do trabalho realizado. É um facto que a sequência incluía apenas quatro aulas; que a utilização destas ferramentas era voluntária; que os alunos foram pouco induzidos a utilizá-las e que o volume do trabalho proposto não disponibilizava tempo de sobra. No entanto, parece-nos que esta situação poderá apontar para uma falta de hábitos de utilização destas ferramentas, ao contrário dos alunos mais novos que revelaram estar bem mais familiarizados com a realização de tarefas no computador.<sup>62</sup> Realce-se, também, como já referimos, que a autonomia conferida aos alunos não os levou a optarem por um percurso não linear, tendo realizado as atividades pela ordem em que estavam apresentadas, no espaço referente a cada aula. Como as ferramentas mais interativas se situavam noutros espaços, é possível que não lhes tenham atribuído a mesma importância. A interação mais

---

<sup>62</sup> A corroborar ou não esta causa, verificamos, no questionário final, que 51% dos alunos dos alunos do 9.º ano não fizeram referência à utilização das tecnologias na experiência didática. Perguntámo-nos se o fizeram por a considerarem banal ou precisamente por não a valorizarem em contexto de trabalho.

relevante consistiu na visualização e leitura dos poemas produzidos e publicados pelos colegas e votação do poema preferido.

Globalmente, consideramos os resultados obtidos bastante satisfatórios, quer ao nível da participação, quer ao nível da pontuação quer ainda no que respeita ao volume de trabalho realizado, fornecendo boas indicações para o que será possível e produtivo fazer no âmbito do ensino do texto poético. O ambiente virtual revelou-se propício a uma pedagogia para a autonomia, a um processo de ensino e de aprendizagem centrado no aluno, a uma aprendizagem pautada pela descoberta e exploração, pelo desafio, pela integração de diferentes recursos e pela cooperação entre pares.

### **Capítulo 3 - Uma outra forma de pensar (com) poesia – o *feedback* dos alunos**

#### **1. Introdução**

Após o trabalho empírico, já referido, debruçámo-nos, neste capítulo, sobre a aplicação de um breve questionário em papel aos alunos (e sobre os respetivos resultados), que tinha, essencialmente, como objetivos aferir a relação dos mesmos com a poesia e com a leitura e escrita de texto poético e apurar os efeitos da sequência didática nessa relação e no desenvolvimento de saberes, capacidades e competências.

#### **2. Perfil dos alunos**

A amostra é constituída por todos os alunos colaboradores do 9.º ano (43), das duas turmas da Escola Secundária Dr. Mário Sacramento, de Aveiro, que participaram neste projeto). São maioritariamente do sexo feminino (58,1%) e situam-se dentro da faixa etária entre os 13 e os 17 anos. 51,2% dos inquiridos tem 14 anos e 44,2% 15 anos. Estes dados referem-se à parte I do questionário (“Dados Pessoais”).

### 3. Relação com a poesia

Na parte II, “Relação com a Poesia”, perguntámos aos alunos se gostavam de ler poemas impressos em papel, em computador e em voz alta. Como podemos observar no gráfico, a maioria respondeu negativamente nas três situações apresentadas, sendo a primeira a que obteve menor adesão, com 58,2% dos alunos a afirmarem que gostam pouco (53,5%) ou mesmo nada (4,7%) de ler poesia em papel:

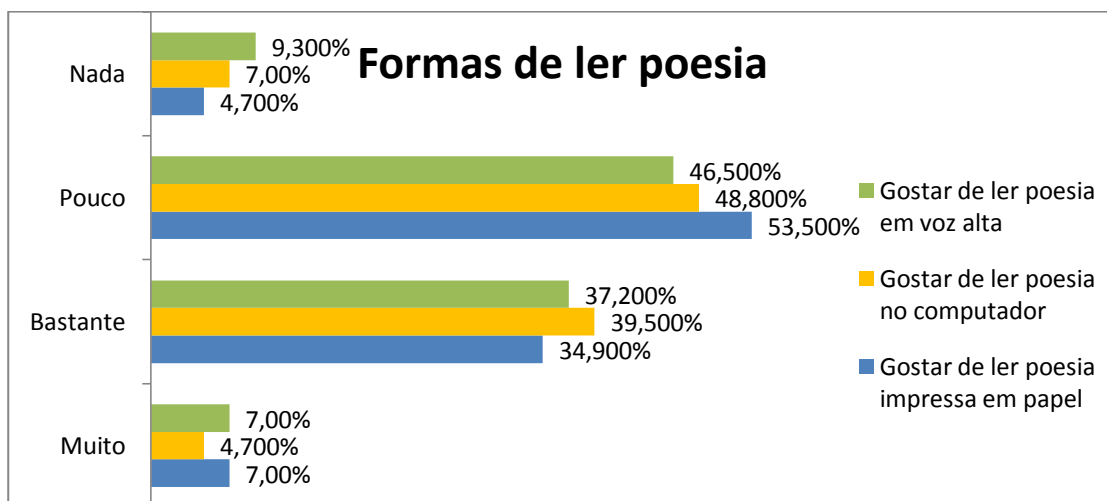


Gráfico n.º 38 – Formas de ler poesia

Ler poesia no computador e ler poesia em voz alta registam o mesmo valor global de respostas (44,2% positivas – 55,8% negativas), contudo, ler poesia em voz alta é a situação que apresenta maior número de posições extremadas (16,3%) com 9,3% dos alunos a responderem “nada” e 7,0% a selecionarem “muito”. Assim sendo, verificamos que mais de metade dos alunos (56,6%) afirma não gostar de ler poesia, independentemente do suporte e do modo de ler.

Em relação a ouvir ler/dizer poesia, a situação ainda é mais negativa, como mostra o gráfico seguinte:

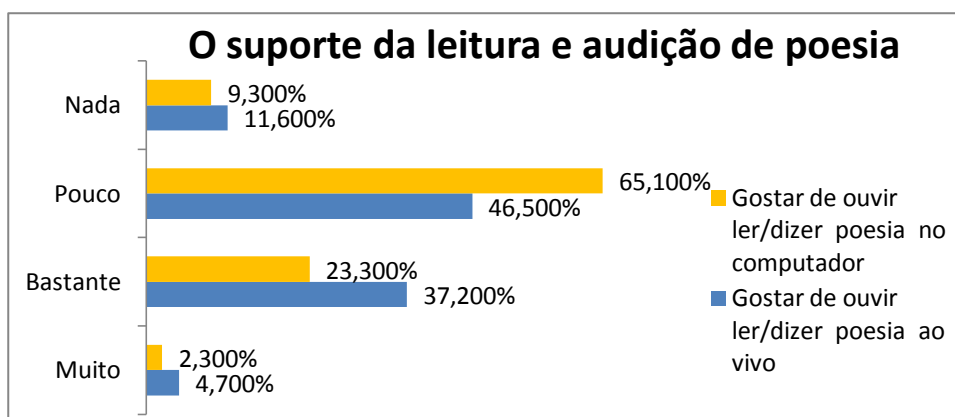


Gráfico n.º 39 – O suporte da leitura e audição de poesia

A grande maioria dos alunos (74,4%) revela gostar pouco (65,1%) ou nada (9,3%) de ouvir ler/dizer poesia no computador. Apenas 2,3% dos alunos afirmam que gostam “muito”. Ao vivo, regista-se um resultado menos negativo (58,1%), com 46,5% dos alunos a gostarem pouco ou nada (11,6%). Globalmente, verificamos que 66,3% dos alunos também não apreciam ouvir ler/dizer poesia. O mesmo acontece com falar de poesia com 69,8% dos alunos a afirmarem que gostam pouco (60,5%) ou nada (9,3%) de o fazer.

Inserimos a variável “género” em relação aos alunos que revelam ter uma relação positiva com a poesia e verificamos que em alguns casos a diferença é significativa, como mostra o gráfico:

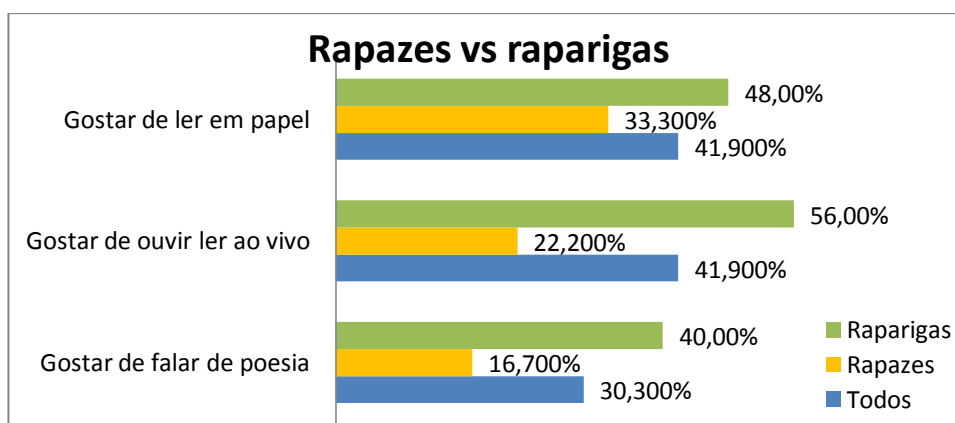


Gráfico n.º 40 – A diferença entre géneros

Na realidade, a relação das raparigas com a leitura de poesia parece ser mais favorável, pois os valores obtidos são sempre iguais ou superiores aos dos rapazes, elevando-se substancialmente na leitura em papel (+14,7%), no diálogo sobre poesia (+23,3%) e na audição de poemas ao vivo (+33,8%) Neste último caso, a maioria das raparigas revela aderir, ao contrário do que se verifica em todas as outras situações, em que os valores se situam abaixo dos 50%. Estes resultados são corroborados pelos dados obtidos no inquérito preliminar a alunos do 9.º ano, com uma amostra predominantemente feminina (81,5%), em que a grande maioria dos inquiridos revela gostar de ler (70,4%) e de ouvir ler poesia (88,9%).

Em relação à escrita, o cenário afigura-se mais negativo: 71,4% dos alunos afirmam gostar pouco (57,1%) ou nada (14,3%) de escrever poesia em papel, valor que sobe para 79,1%, quando de fala em escrever no computador, com os alunos a afirmarem gostar pouco (62,8%) ou nada dessa atividade (16,3%), como mostra o gráfico:

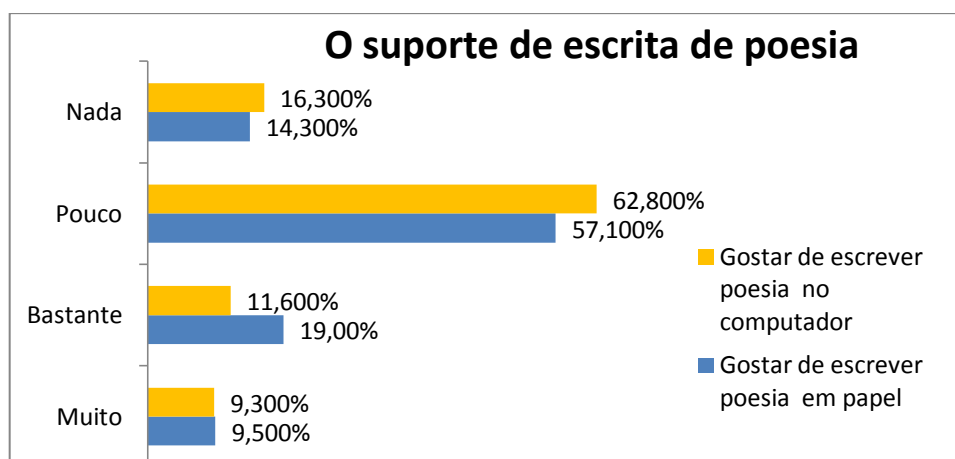


Gráfico n.º 41 – O suporte de escrita de poesia

Verificamos, também, que as posições extremadas se acentuam no polo negativo, atingindo os 16,3% na escrita de poesia no computador. Introduzimos de novo a variável “género”, para aferir eventuais divergências. Neste caso, registamos uma ligeira diferença com 75,0% das raparigas contra 66,6% dos rapazes a não gostarem de escrever poesia em papel, diferença que se acentua na escrita no computador com 84,0% das raparigas contra 72,2% dos rapazes a

revelarem uma atitude negativa. Assim, constatamos que a grande maioria dos alunos também não aprecia escrever poesia (75,3%), sendo que as raparigas gostam ainda menos dessa atividade do que os rapazes. No inquérito preliminar, os resultados não atingiram níveis negativos tão elevados, no entanto, 60,3% dos alunos inquiridos também revelaram não gostar de escrever poesia.

Na realidade, a escrita de texto poético parece constituir, como podemos observar no gráfico, a atividade mais penosa para os alunos no âmbito da aprendizagem do texto poético.



Gráfico n.º 42 – Relação dos alunos com a poesia

Cruzamos, em SPSS, os dados relativos à leitura e à escrita em papel e no computador e apuramos que entre 42,9% e 53,5% dos alunos responderam cumulativamente nas quatro situações (audição, leitura, escrita e expressão oral) gostarem “pouco” ou “nada”, o que indicia que cerca de metade dos alunos não gosta pura e simplesmente de poesia.

Chegamos, pois, à conclusão que, na generalidade, os alunos colaboradores do 9.º ano parece não gostarem nem de ler nem de ouvir ler/dizer nem de falar sobre nem de escrever poesia e, se o suporte for o computador ainda menos gostam, conclusão que contrasta totalmente com os dados obtidos no inquérito preliminar aos alunos, com 84,1% a afirmarem gostar de poesia (mas apenas 70,4% revelam gostar de ler e 40,7% gostar de escrever), e no inquérito preliminar aos professores, em que estes revelam que têm a perceção de que os alunos do 3.º ciclo gostam de poesia (64,5%). As amostras referentes aos alunos não permitem generalizar os resultados, todavia estes parecem indiciar que o problema na relação com a poesia se situa sobretudo ao nível da escrita, tal como

acontece em relação a outros textos, mas com as dificuldades acrescidas inerentes ao texto poético.

Procurámos saber o que contribui para levar o aluno a gostar ou não de poesia. Nesta pergunta aberta, obtivemos vinte e quatro respostas diferentes o que nos impossibilita de tirar grandes ilações. Analisemos o gráfico:



Gráfico n.º 43 – Razões para gostar ou não de poesia

Como podemos observar, a recorrência das razões apresentadas é muito baixa, salientando-se, porém, a “expressão de sentimentos” (16,3%), o desinteresse (16,3%) e “não gostar de ler poesia” (14,0%). Refira-se que esta última razão expressa um não gostar por não gostar, o que pode revelar que os alunos nem sabem por que motivo não apreciam a poesia. Diríamos que para gostar é preciso primeiro falar, ler, escrever, aprender e, se o contacto com a poesia for diminuto, será difícil melhorar a relação dos alunos com ela. Das múltiplas razões apresentadas em “outras”, salientamos a linguagem metafórica (4,7%), o título (4,7%) e a aula de Português (4,7%).

Simultaneamente, para tentarmos perceber, de forma objetiva, o que leva os alunos a gostarem ou não gostarem de poesia, solicitamos, em resposta aberta, que referissem uma ou duas situações/acontecimentos da vida escolar que os tenham levado a apreciar ou não a poesia.

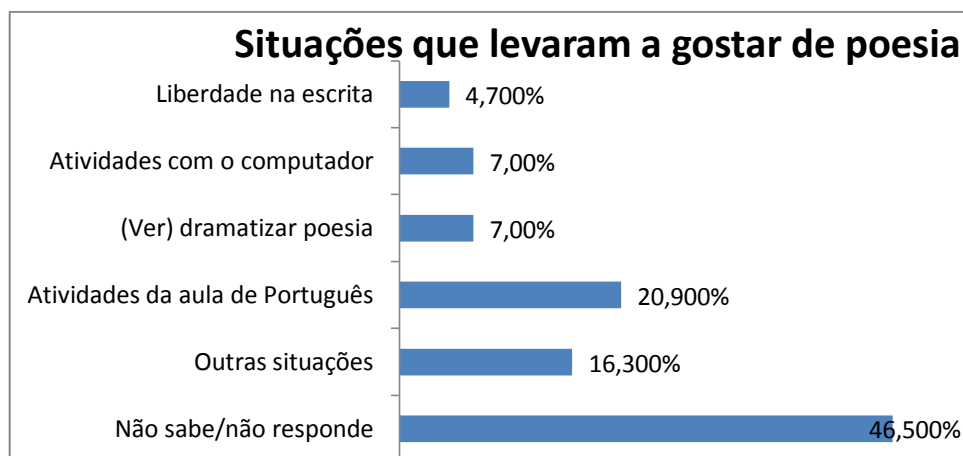


Gráfico n.º 44 – Situações potenciadoras do gosto pela poesia

Como mostra o gráfico, a maioria dos alunos não respondeu, o que aponta para que nenhuma situação concreta lhes terá ocorrido. De qualquer forma, é de realçar a importância atribuída às atividades levadas a cabo na aula de Português (20,9%) como fator preponderante para gostar de poesia. Das “outras situações” apresentadas, referimos ainda um poema, um professor, letras de música e ouvir ler poesia – *“quando dei “Os Lusíadas” comecei a gostar mais de poesia”* (18). Em relação às atividades que levaram o aluno a não gostar de poesia, mais de metade dos alunos não respondeu (53,5%) e os que responderam deram respostas muito díspares.

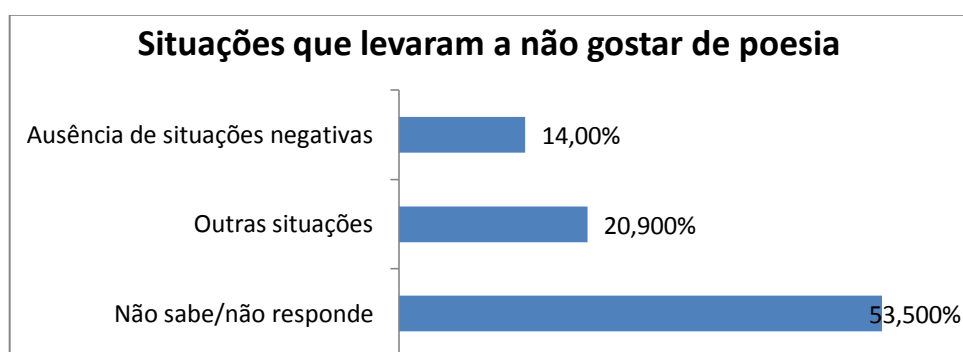


Gráfico n.º 45 – Situações potenciadoras de rejeição da poesia

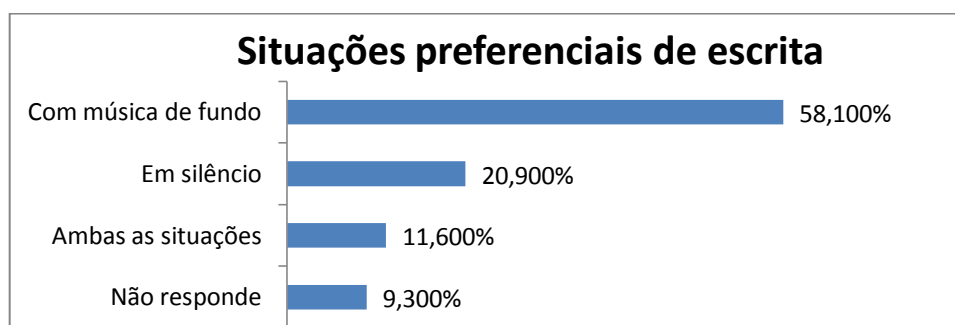
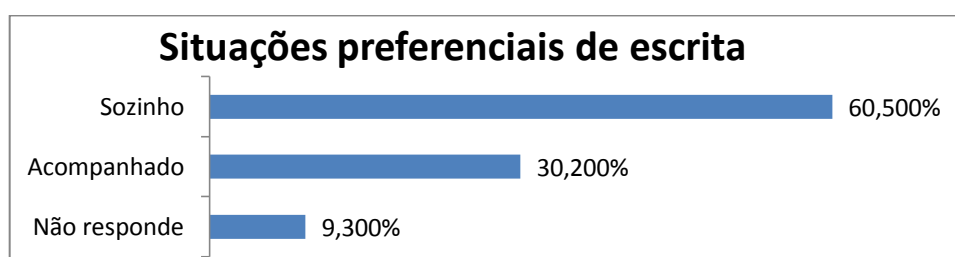
Como podemos observar no gráfico, a situação menos assinalada “ausência de situações negativas”, o que nos parece pressupor que esta resposta corresponde a alunos que gostam de poesia. O mesmo não se pode dizer dos que não responderam, tendo em conta os valores registados no item anterior.

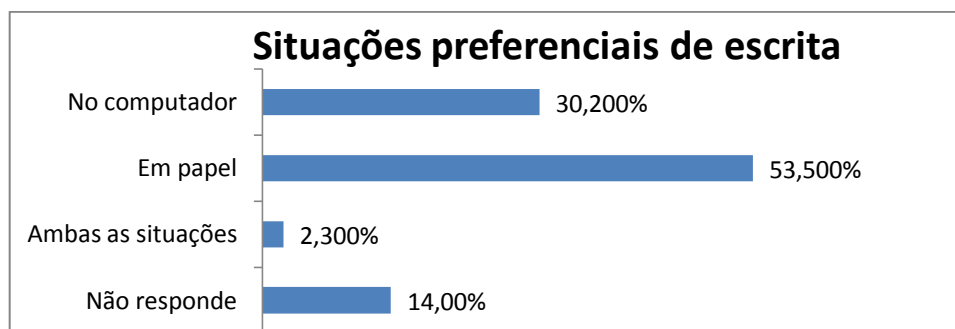


Houve alunos que referiram “não gostar de ler” (4,7%) e outros terem “dificuldade de interpretação” (7,0%) o que nos parece enquadrar-se mais em razões do que em situações concretas. Explicitadas em “outras situações”, salientamos a escrita de poesia como avaliação; escrita de poesia sem preparação; bloqueio na escrita de poesia; escrita de poesia sobre temáticas pouco interessantes; leitura em voz alta perante a turma; más leituras em voz alta; excesso de leitura de poemas; interpretação unívoca do professor – “os professores apresentarem-nos o seu ponto de vista sobre os poemas como se fosse o certo, quando cada um pode interpretar coisas diferentes” (22); “O facto de se ter de ler em voz alta e para toda a turma o nosso poema” (34). Embora cada uma destas situações tenha sido referida apenas por um aluno, considerámo-las pertinentes e a serem tidas em conta pelo professor na aula de texto poético.

#### 4. Relação dos alunos com a leitura e a escrita do texto poético

A terceira parte do questionário centrou-se, essencialmente, em alguns aspetos da leitura e da escrita do texto poético. Tendo em conta uma frequente não adesão dos alunos à escrita de poemas na sala de aula, sobretudo a partir de uma determinada faixa etária, tentamos saber quais seriam as condições propícias para essa atividade.





Quadro n.º 46 – Situações preferenciais de escrita

Os gráficos mostram quais são as preferências dos alunos. Estes parecem revelar que preferem escrever poemas sozinhos (60,5%) – o que está de acordo com um texto que, sobretudo na escrita de poema livre, constitui um meio privilegiado para a expressão do “eu”, dos sentimentos e das emoções mais íntimas. Por outro lado, a maioria prefere a música de fundo (58,1%) ao silêncio (20,9%) e apenas para alguns as duas situações podem ser favoráveis (11,6%). Em relação ao suporte, 53,5% dos alunos preferem escrever em papel contra 30,2% que optam pelo computador. No inquérito preliminar a alunos do 9.º ano, os inquiridos mostraram mais apetência para escreverem poesia sozinhos e em papel. No entanto, mostraram preferir escrever em silêncio a escrever com música de fundo.

No que concerne à leitura, apresentámos um breve poema aos alunos e solicitamos-lhes que apontassem, em resposta aberta, características do texto que indicassem tratar-se de um poema. As respostas direccionaram-se, na sua maior parte, para os aspetos formais, como a presença de rima (62,8%) e de versos (48,8%). Lembremos que no inquérito preliminar, a rima e o verso ocuparam também as duas primeiras posições (com 44,4% e 25,9%, respetivamente). Consideramos estes valores bastante baixos, tendo em conta que os alunos já têm nove anos de escolaridade e se trata de dois aspetos basilares de um poema. Em menor número, foram os alunos que conseguiram ir além destas características. Em relação ao conteúdo, 16,3% dos alunos indicaram a expressão de emoções/sentimentos. Foram ainda referidos a estrutura poética (14,0%), os recursos expressivos (11,6%), a musicalidade

(9,3%), a linguagem metafórica (9,3%) entre outros aspetos, como podemos observar no gráfico:

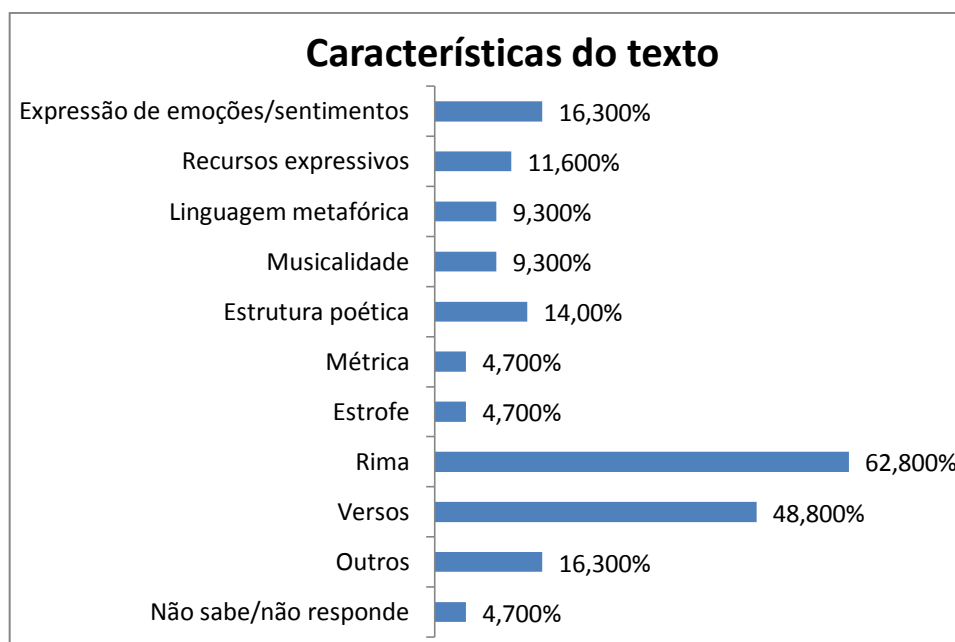


Gráfico n.º 47 – Características do texto poético

Estes resultados parecem mostrar que os alunos ainda não vão além da superfície formal do texto, apresentando, aproximadamente, o mesmo nível de resposta dos alunos dos 1.º e 2.º ciclos. O mesmo se verificou no inquérito preliminar a alunos do 9.º ano. Tal facto poderá indicar que não estão habituados a aprofundar os aspetos específicos do texto poético e a confrontar poemas com diferentes géneros textuais, aferindo pontos comuns e divergentes.

Inquirimos também os alunos colaboradores sobre o que consideravam necessário para uma boa compreensão de um poema. Na resposta, poderiam assinalar três aspetos, no máximo. As respostas distribuíram-se sobretudo por oito itens dos catorze possíveis, com valores bastante aproximados. Em primeiro lugar, destaca-se a “ter imaginação”, com 41,9% de respostas. Esta posição e este valor poderão indiciar que os alunos consideram que interpretar um texto poético depende mais de uma capacidade, mais ou menos desenvolvida, intrínseca ao sujeito do que de uma competência adquirida ou a adquirir. Esta valorização da imaginação é corroborada pelos resultados do inquérito preliminar em que 88,8% dos alunos consideraram a imaginação o aspeto mais relevante

para a compreensão de um poema. Observemos o gráfico com as respostas mais assinaladas:

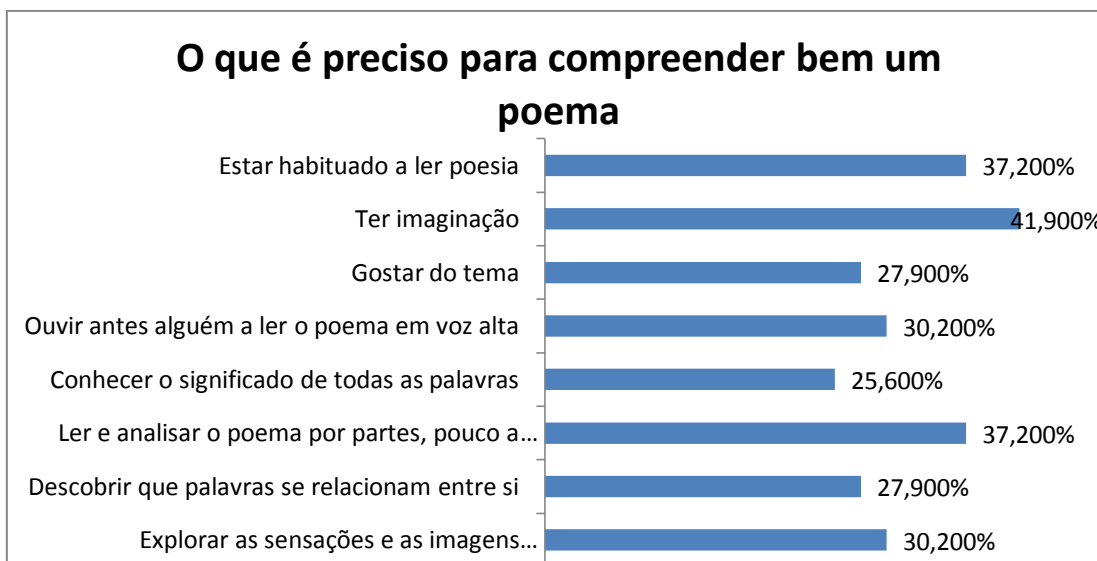


Gráfico n.º 48 – O que importa para a compreensão de um poema

Na segunda posição, surgem *ex-aequo* “estar habituado a ler poesia” e “ler e analisar o poema por partes, pouco a pouco” (37,2%). Os alunos mostram perceber a importância de ler textos poéticos com frequência para desenvolverem competências interpretativas. Esta percepção é corroborada pelos resultados do inquérito preliminar com um registo de 77,7% de respostas assinaladas. Seguem-se “explorar as sensações e as imagens presentes no poema” e “ouvir antes alguém a ler o poema em voz alta” que obtiveram 30,2%. Se a seleção do primeiro item está de acordo com o nível de ensino dos alunos, já o segundo nos parece um pouco desfasado e poderá indiciar, a nosso ver, que os professores do 3.º ciclo usam também esta estratégia visando facilitar a compreensão dos poemas, tal como acontece frequentemente nos ciclos anteriores. Com 27,9% de respostas surgem *ex-aequo* “descobrir que palavras se relacionam entre si” e “gostar do tema”. A escolha do primeiro item indica competências interpretativas por parte dos alunos face ao texto poético. Quanto ao segundo, parece revelar a importância dada à motivação, à relação afetiva que o sujeito estabelece com o texto em que se projeta, que o toca ou que lhe desperta a imaginação. 25,6% dos

alunos consideraram importante conhecer o significado de todas as palavras do poema. Este aspeto surge em primeiro lugar no inquérito preliminar a alunos do 9.º ano, com 96,3% de respostas assinaladas. Nos dois inquéritos, a imaginação ocupou lugar de destaque, seguida pelos hábitos de leitura e pela análise do poema por partes. Gostar do tema foi, também, considerado relevante.

Tendo em conta as dificuldades inerentes à leitura do texto poético, inquirimos os alunos sobre as estratégias que utilizam usualmente, quando confrontados com essas mesmas dificuldades. Na resposta, poderiam assinalar dois aspetos, no máximo.

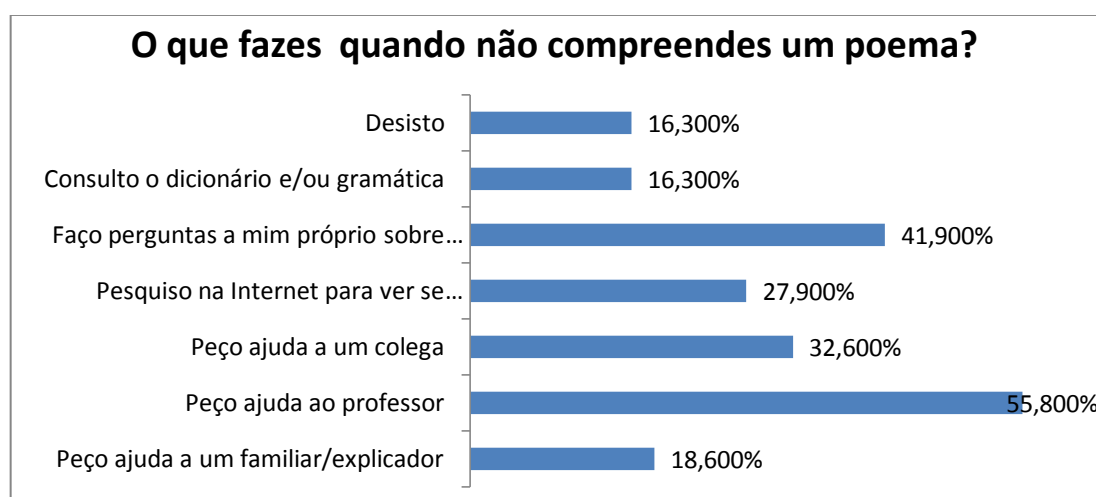


Gráfico n.º 49 – Estratégias de remediação perante dificuldades de leitura de um poema

Como podemos observar no gráfico, em primeiro lugar surge o pedido de ajuda ao professor (55,8%), a solução mais imediata, quando existem dificuldades. Esta posição parece mostrar o valor atribuído pelos alunos ao professor, a par de uma relação de abertura e proximidade. A corroborar esta afirmação, o papel deste surge salientado no questionário final realizado aos alunos do 9.º ano, com 86% dos mesmos a relevarem a importância do professor-colaborador na sala de aula. Com 41,9% de respostas assinaladas, os alunos dizem fazer perguntas a si próprios sobre o texto, centrando em si a resolução dos problemas. Curiosamente, este item registou o valor de apenas 4,7% na questão anterior, referente às estratégias necessárias à compreensão de um

poema, o que pode indiciar que se trata de uma medida de emergência, quando todas as outras falharam. Por outro lado, seria interessante saber se os alunos recorrem ao professor antes de tentarem superar as dificuldades por si próprios ou o contrário. Pedir ajuda a um colega parece ser também uma possível solução (32,6%) o que aponta para os benefícios do trabalho de pares. Em quarto lugar, com 27,9% de respostas, surge a solução que traduz, a nosso ver, a sociedade de consumo imediato dos nossos dias – “pesquisa na Internet para ver se encontro o poema já analisado/comentado”. Seguem-se o pedido de ajuda a um familiar/explicador (18,6%) e a consulta do dicionário e/ou gramática (16,3%). Relevamos ainda os 16,3% de alunos que desistem perante as dificuldades, sem procurarem estratégias de remediação. Estes resultados são corroborados pelo inquérito preliminar a alunos do 9.º ano em que pedir ajuda ao professor se posicionou também em primeiro lugar seguido de fazer perguntas a si próprio sobre o texto. A única diferença substancial respeita à consulta do dicionário a que foi atribuída muito mais importância.

## 5. A sequência didática/sequência de ensino

A quarta parte do questionário incidiu diretamente sobre o trabalho realizado ao longo da sequência didática. Começámos por perguntar aos alunos quais as atividades, das mais de vinte realizadas, que resultaram em mais aprendizagens. Na resposta, poderiam assinalar três itens, no máximo, indicando a ordem. Apresentamos, de seguida, as nove atividades mais assinaladas:

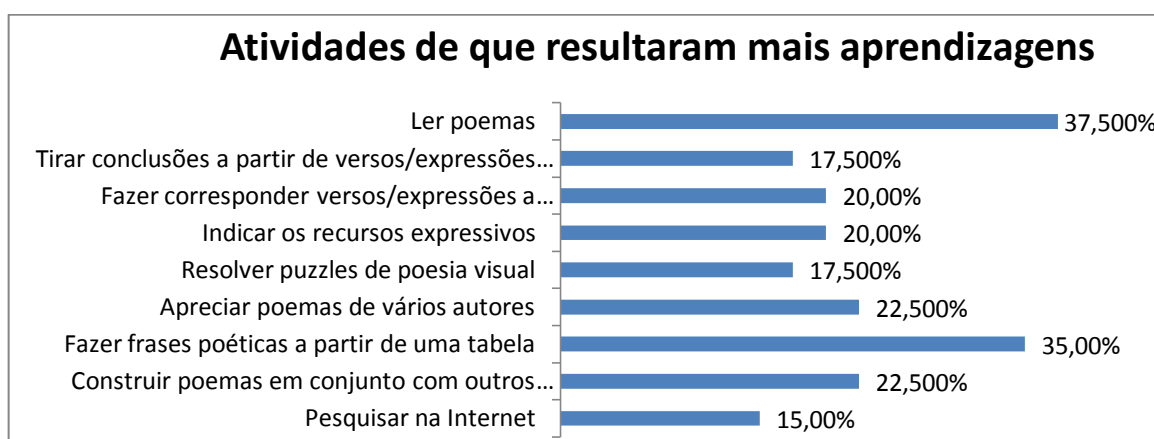


Gráfico n.º 50 – Atividades vs aprendizagens efetuadas

Como nos mostra o gráfico, a leitura de poemas constitui a atividade em que os alunos consideram ter aprendido mais (37,5%), o que consideramos bastante positivo, dado que nem sempre eles se apercebem da relação entre uma leitura frequente de bons poemas (de temática e grau de complexidade diversa) e a aquisição de competências de leitura e de escrita ou mesmo do gosto pela poesia. Por outro lado, “apreciar poemas de vários autores” surge na terceira posição *ex-aequo* (22,5%), uma atividade que, como já referimos, consistia em que os alunos lessem e atribuísem uma pontuação a treze poemas de grandes poetas, desde Fernando Pessoa a Sophia de Mello Breyner, passando por Eugénio de Andrade e Miguel Torga, entre outros. Além destes e dos poemas em vídeo e *PowerPoint* da página principal, os alunos leram mais quinze poemas, incluídos nas diferentes atividades, direcionados para o 3.º ciclo. Embora parte deles tenham sido escolhidos de acordo com os conteúdos curriculares, procurámos selecionar textos que fossem ao encontro dos interesses e do universo psicológico e emocional de jovens adolescentes, o que nos parece ter contribuído para a adesão dos alunos à leitura de poesia. Juntando os valores de “ler poemas” e “apreciar poemas de vários autores”, obtemos um total 72,5% o que, mesmo subtraindo os 10% de alunos que assinalaram as duas atividades, não deixa de ser um valor inesperado, tendo em conta que 56,6% dos alunos afirmaram não gostar de ler poesia.

A segunda atividade mais assinalada foi “fazer frases poéticas a partir de uma tabela” (35,0%), uma atividade de escrita que levava os alunos a produzirem definições poéticas baseadas em metáforas e imagens. As frases produzidas, ainda que, a nosso ver, tenham ficado um pouco aquém das expectativas, resultaram num efeito estético que parece ter surpreendido os alunos. Se esta atividade parece ter tido o condão de os fazer mergulhar com prazer na linguagem poética, também lhes elevou certamente a autoestima e a confiança enquanto escreventes de poesia.

“Construir poemas em conjunto com outros grupos” ficou em terceiro lugar *ex-aequo* com a atividade referida anteriormente. Ainda que este item se referisse à escrita colaborativa que os alunos do 3.º ciclo acabaram por não realizar, 22,5%

dos alunos assinalaram-no, possivelmente por considerarem que se referia ao trabalho de pares. De facto, através da observação direta, pudemos verificar a discussão que a escrita suscitou entre os elementos de cada grupo, com sugestão de alterações de parte a parte e subsequente rescrita baseada no consenso.

As posições seguintes foram ocupadas por atividades de treino, realizadas na aula 1, que visavam trabalhar as especificidades do texto poético: “Indicar os recursos expressivos” (20%), “fazer corresponder versos/ expressões a sensações” (20%), “tirar conclusões a partir de versos/expressões” (inferências) (17,5%) e “poesia visual” (17,5%). De realçar os 15% obtidos por “pesquisar na Internet” que indiciam a importância dada, por alguns alunos, ao motor de busca no contexto em que foi utilizado (resolução de problemas).

Quisemos saber também se a ordem do total das respostas mais assinaladas corresponderia à mesma ordem na seleção da posição:

	<b>TOTAL</b>	<b>1.º</b>	<b>2.º</b>	<b>3.º</b>
<b>Ler poemas</b>	<b>37,5%</b>	66,7%	6,7%	26,7%
<b>Fazer frases poéticas a partir de uma tabela</b>	<b>35,0%</b>	64,3%	21,4%	14,3%
<b>Apreciar poemas de vários autores</b>	<b>22,5%</b>	44,4%	22,2%	33,3%
<b>Construir poemas em conjunto com outros grupos</b>	<b>22,5%</b>	22,2%	22,2%	55,5%
<b>Fazer corresponder os versos/expressões a sensações</b>	<b>20,0%</b>	37,5%	37,5%	25,0%
<b>Indicar os recursos expressivos</b>	<b>20,0%</b>	25,0%	50,0%	25,0%

Quadro n.º 51 – Atividades mais valorizadas

Como podemos verificar no quadro, a ordem coincide nas três atividades mais assinaladas, mas apenas no que respeita à primeira posição. De facto, “fazer frases poéticas a partir de uma tabela” assume uma importância ainda maior ao atingir 85,7% de respostas nas primeira e segunda posições contra



73,4% de “Ler poemas”, sendo que a diferença no total se situa apenas em 2,5%. O mesmo acontece com “indicar os recursos expressivos” e “fazer corresponder os versos/expressões a sensações” que obtêm nessas posições 75% de respostas, fazendo, assim, elevar o valor atribuído às atividades específicas de treino.

Cruzámos, ainda, os resultados obtidos, no intuito de averiguar se a variável “género” exercia influência significativa nas respostas assinaladas. De facto, em várias atividades, constatamos que rapazes e raparigas apresentam um comportamento divergente, como podemos observar no gráfico:

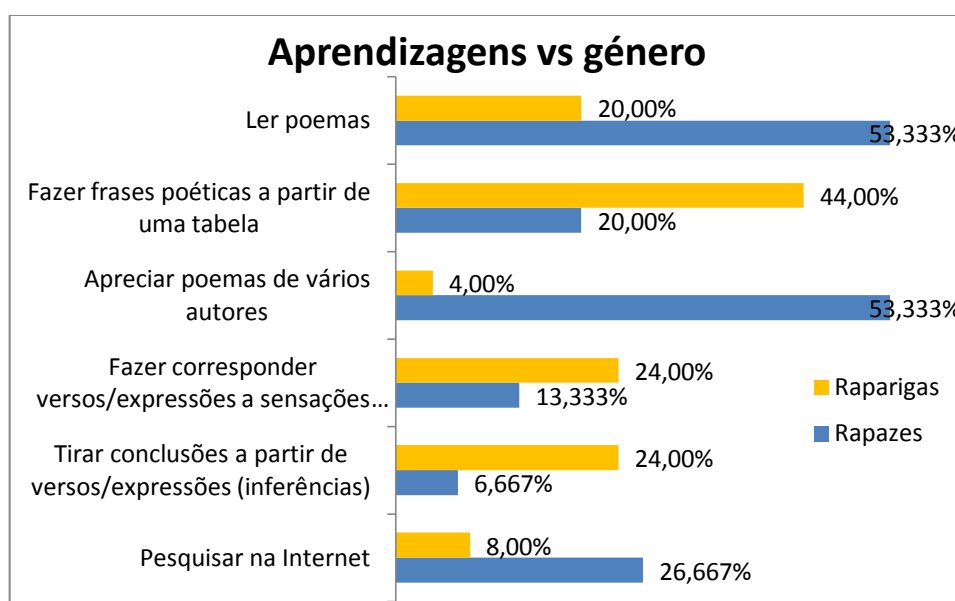


Gráfico n.º 51 – Aprendizagens vs género

Apuramos que é precisamente nas três primeiras posições dos resultados globais que a disparidade mais se acentua, sendo que a diferença máxima se fixa em 49,3% em “apreciar poemas de vários autores”, seguindo-se “ler poemas” com uma diferença de 33,3%. O facto de os rapazes terem atribuído tanta importância à leitura, a nosso ver, poderá constituir um indício de que, normalmente, não leem poesia ou não aderem à leitura de poesia, tendo os poemas apresentados provocado um maior impacto. A prevalência do sexo masculino surge também em relação a “pesquisar na Internet” (a terceira atividade mais assinalada), com uma diferença de 18,7%, mas aqui a razão subjacente parece ser mais imediata dada

a maior apetência dos rapazes pelas tecnologias<sup>63</sup>. Quanto às raparigas, o predomínio de respostas verifica-se sobretudo em “fazer frases poéticas a partir de uma tabela” (na segunda posição em termos globais), com uma diferença de 24% em relação aos rapazes. Embora os resultados da segunda parte deste questionário tenham apontado para uma menor motivação das raparigas para a escrita de texto poético, 44,0% consideraram ter sido a atividade em que aprenderam mais. O sexo feminino parece ter revelado mais sensibilidade face ao efeito estético produzido pelas definições poéticas construídas. Nos segundo e terceiro lugares, posicionam-se *ex-aequo* “tirar conclusões a partir de versos/expressões” (inferências) e “fazer corresponder versos/expressões a sensações” (24,0%), com uma diferença, em relação aos rapazes (17,3% e 10,7%), respetivamente. Assim, podemos afirmar que, para o sexo masculino, as aprendizagens mais relevantes da experiência didática centraram-se no contacto com diferentes poemas de autores diversos enquanto que as raparigas atribuíram mais importância às atividades específicas, nomeadamente as que visavam treinar aspetos específicos do texto poético.

As respostas dos inquiridos do sexo feminino também exerceram influência nos resultados referentes à seleção da ordem posicional. De facto, 46,7% dos rapazes selecionaram a mesma atividade para a primeira posição contra 28,0% das raparigas cujos resultados ficaram mais distribuídos - não apenas em valor percentual, mas também em número de atividades. Na primeira posição, foram assinaladas doze itens diferentes pelas raparigas, e na segunda, dezoito, enquanto os rapazes posicionaram onze em primeiro lugar e oito em segundo. Além disso, das vinte e duas atividades realizadas, apenas uma não foi objeto de seleção por parte das raparigas, enquanto os rapazes registaram cinco. Assim sendo, e apesar de uma eventual influência do número de raparigas da amostra (58,1%), parece que as raparigas assumem ter realizado mais aprendizagens e mais diversificadas do que os rapazes.

---

<sup>63</sup> A corroborar esta afirmação, temos, por exemplo, os resultados, do inquérito “Crianças e Jovens: A sua Relação com as Tecnologias e os Meios de Comunicação” levado a cabo, em 2006, pelo CIES-ISCTE (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia), em colaboração com a PT.COM – Comunicações Interativas, S.A..

Era importante saber quais as atividades nunca tinham sido anteriormente executadas na sala de aula, para aferir com mais profundidade a importância das aprendizagens assumidas. Apesar da nossa experiência docente nos dizer que os alunos esquecem, com alguma frequência, atividades que realizaram em anos anteriores, os resultados obtidos pela inquirição dos alunos colaboradores (que podiam indicar três itens, no máximo) constituem, de algum modo, motivo de preocupação, tendo em conta que oito das quinze atividades propostas apresentam valores acima dos 40%, como podemos observar no gráfico seguinte:

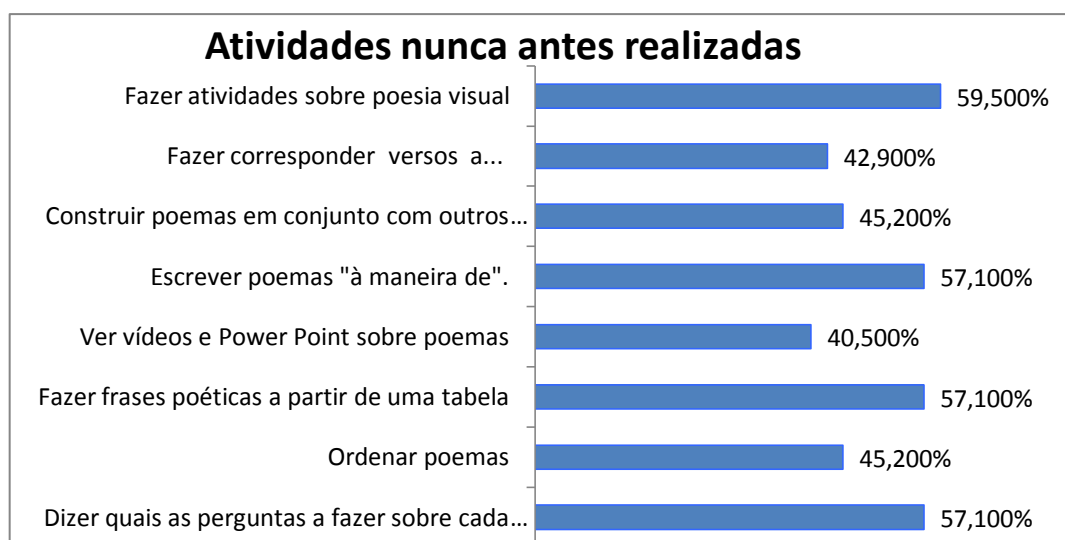


Gráfico n.º 52 – Atividades nunca antes realizadas

Em primeiro lugar, surge “fazer atividades sobre poesia visual” (59,5%), o que nos leva a pensar se os professores não considerarão a poesia visual uma poesia menor (não obstante a proliferação da ciberpoesia) ou se, simplesmente, não lhe encontram virtualidades significativas no desenvolvimento de saberes e competências. A segunda posição é ocupada, *ex-aequo*, por três atividades: “escrever poemas à maneira de”, “fazer frases poéticas a partir de uma tabela” e “dizer quais as perguntas a fazer sobre cada poema” (57,1%). Em relação à primeira, referente à escrita por modelo, apesar das suas virtualidades no desenvolvimento de competências de escrita poética, sobretudo no Ensino Básico, e de poder parecer estranha a sua reduzida utilização na sala de aula, o valor verificado está em sintonia com os resultados obtidos no questionário preliminar aos professores em que apenas 14,8% dos inquiridos indicaram a

escrita por modelo como uma das atividades de escrita mais frequentes. “Fazer frases poéticas a partir de uma tabela” é uma atividade que normalmente não surge nos manuais nem nos livros de apoio, sendo por isso, natural que tenha constituído algo de novo para a maioria dos alunos. Lembramos que a “utilização das atividades propostas por manuais diversos” constitui a opção mais frequente (43,9%) dos professores aquando da preparação de aulas de texto poético, como ficou patente no questionário preliminar. Quanto à terceira atividade, (“dizer quais as perguntas a fazer sobre cada poema”), trata-se de automonitorização da leitura, estratégia pouco trabalhada, a nosso ver, no 3.º ciclo. Seguem-se “ordenar poemas” (45,2%), “construir poemas em conjunto com outros grupos” (45,2%), “fazer corresponder versos/expressões a sensações” (42,9%) e “ver vídeos e *PowerPoint* sobre poemas” (40,5%), outras atividades que os alunos afirmaram nunca ter realizado antes na sala de aula. Estes resultados parecem indiciar uma reduzida diversificação de estratégias na aula de texto poético o que, de certa forma, está de acordo com as dificuldades assumidas pelos professores no inquérito preliminar.

Quisemos apurar se existiria alguma correlação entre aprendizagens efetuadas e as atividades nunca antes realizadas. Como podemos observar no gráfico seguinte, tal parece não se verificar, apesar de uma das atividades, “fazer frases poéticas a partir de uma tabela” ocupar a mesma posição no *ranking* das respostas mais assinaladas.

CORRELAÇÃO APRENDIZAGENS EFETUADAS / ATIVIDADES NUNCA ANTES REALIZADAS						
	Dizer quais as perguntas a fazer sobre cada poema	Ordenar poemas	Escrever frases poéticas a partir de uma tabela	Escrever poemas "à maneira de"	Construir poemas em conjunto com outros colegas	Executar atividades sobre poesia visual
<b>Aprendizagens</b>	10,0%	10,0%	35,5%	12,5%	22,5%	17,5%
<b>Atividade nova</b>	57,1%	45,2%	57,1%	57,1%	45,2%	59,5%
<b>Ranking</b>	9.º	9.º	2.º	8.º	3.º	7.º
	2.º	5.º	2.º	2.º	5.º	1.º

Quadro n.º 52 – Correlação aprendizagens efetuadas/atividades nunca antes realizadas

Inquirimos, ainda, os alunos sobre o que lhes tinha suscitado mais interesse ao longo das quatro aulas da sequência didática. Em resposta aberta, as opiniões dividiram-se por muitos aspetos, como podemos observar no gráfico:

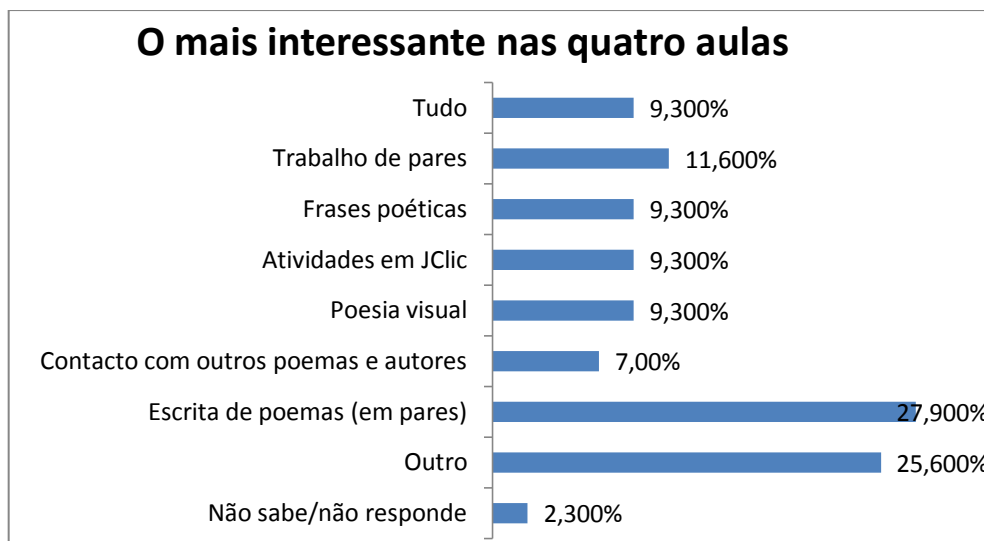


Gráfico n.º 53 – O mais interessante da sequência didática

A escrita de poemas em pares parece ter tido a preferência dos alunos com 27,9% de respostas assinaladas, mas as que se lhe seguem apresentam um valor substancialmente mais baixo – “trabalho de pares” (11,6%), “tudo”, “frases poéticas”, “atividades em JClic” e “poesia visual” (9,3%). O “contacto com outros poemas e autores” obteve 7,0% das respostas. Mais de um quarto dos alunos colaboradores (25,6%) revelou interesse por aspetos tão diversos como “aulas diferentes”, “aprendizagens efetuadas”, “compreensão dos poemas, resultante das atividades”, “leitura de poemas”, “tema”, “inferências”, “*pastiche*”, “recursos expressivos”. Constatamos, assim – e tendo em conta os valores registados – que a maior parte dos alunos fez uma distinção entre as atividades de que resultaram mais aprendizagens e os aspetos e atividades que lhes suscitaram mais interesse. A escrita de poemas (em pares), que se tinha posicionado em quarto lugar nas aprendizagens, com 22,5% de respostas, apresenta-se como o único aspeto que reuniu algum consenso nas preferências dos alunos, o que parece positivo, dado que, na segunda parte deste questionário, 75,3% afirmaram não gostar de escrever poesia.

Em relação ao que se revelou menos interessante para os alunos, a situação é análoga, pois apenas uma resposta se destacou das outras, como mostra o gráfico:

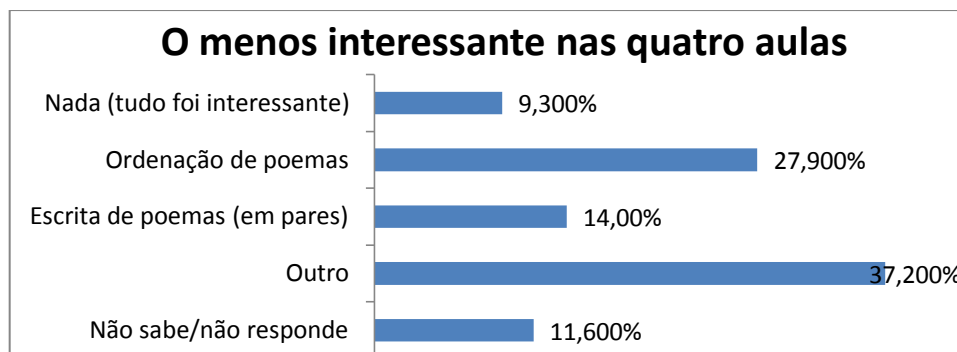


Gráfico n.º 54 – O menos interessante da sequência didática

Neste caso, a ordenação de poemas constitui o aspeto que mais desagradou aos alunos (27,9%), a que não será alheio o facto de ter constituído uma das atividades que suscitou mais dificuldades. Curiosamente, surge em segundo lugar a escrita de poemas (em pares), com 14%, a atividade eleita como a mais interessante. Mais uma vez as opiniões muito se dividiram, com 37,2% dos alunos a indicarem outros aspetos (referidos, no máximo, por dois alunos) como “*pastiche*”, “classificação de rimas”, “recursos expressivos”, “poesia visual”, “votação de poemas”, “atividades repetitivas”, “dificuldade de compreensão do funcionamento das atividades” e “alguns jogos”. Várias atividades aparecem mencionadas simultaneamente como a mais e a menos interessante, o que revela uma heterogeneidade de gostos, de posturas, de relação com a poesia e com a aprendizagem do texto poético, por parte dos alunos.

Na questão final do inquérito, procurámos promover o distanciamento e o espírito crítico dos alunos, de forma a obtermos uma apreciação global da sequência didática que nos permitisse aferir da sua funcionalidade. Esta questão englobava várias perguntas de resposta aberta sobre as quatro aulas que a constituíram: *O que estiveste a fazer? Que papel teve o professor? O que aprendeste que não sabias? Valeu a pena? Porquê?* Embora diversas respostas tivessem sido globais, a maioria dos alunos compartimentou a resposta de forma a responder a cada pergunta formulada.

A percepção dos alunos em relação ao que estiveram a fazer ao longo da sequência revela-se bastante consensual. De facto, 62,8% dos inquiridos afirmaram que estiveram a fazer “atividades”, “estudo”, “trabalho”, “fichas” ou “exercícios” sobre poesia, utilizando uma linguagem escolarizada à volta do campo semântico de *escola* – (“*Estivemos a fazer fichas sobre poemas e o que é ser poético*”) (1)<sup>64</sup>. Tal poderá significar que os alunos não percecionaram a experiência didática como algo fora do contexto escolar, mas como uma sequência de aulas *normais* integradas na disciplina de Língua Portuguesa e de acordo com os conteúdos curriculares. 41,8% dos alunos fizeram referência às TIC, mencionando vários aspetos, como podemos observar no gráfico:

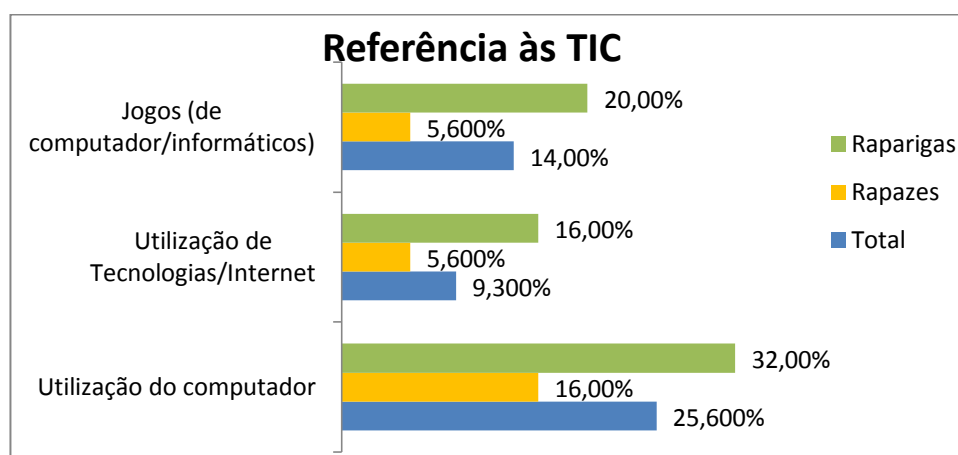


Gráfico n.º 55 – Referência às TIC

A utilização do computador foi nomeada por 25,6% dos alunos, 14,0% afirmaram ter estado a fazer jogos de computador/informáticos e 9,3% referiram a utilização da Internet e/ou das tecnologias ao longo da sequência. – (“*estivemos a estudar poesia de uma maneira diferente, através de jogos informáticos*”) (7); (“*Durante estas quatro aulas estive a fazer atividades a partir de novas tecnologias (computador) sobre poesia*”) (6); (“*o método de trabalho é muito bom, por ser no computador chama-nos muito mais a atenção*”) (20). Realçamos que, nas três situações, os valores verificados referentes às raparigas foram pelo menos o dobro dos relativos aos rapazes, mostrando uma maior valorização das TIC por parte das alunas, o que poderá ter a ver, precisamente, com o facto de

<sup>64</sup> Número aleatório do aluno colaborador.

terem menos apetência para as tecnologias e não estarem tão familiarizadas com elas, o que lhes confere maior novidade e interesse.

No que respeita ao papel do professor, a grande maioria dos alunos (86,0%) atribui-lhe uma grande importância na sala de aula. O professor é encarado como um colaborador, sempre disponível, que ajuda a remediar dificuldades, que facilita as tarefas, que orienta o trabalho “O professor ajudou-nos quando tínhamos questões” (22); “a professora ajudou bastante na resolução dos problemas” (33). Para alguns alunos, o professor assume-se como um promotor de autonomia (7,0%) que motiva, que dá pistas, que sugere caminhos, que ensina a aprender (“O professor ajudou-nos a pensar acerca das respostas”) (39); (“A professora ajudou-nos a atingir as respostas por nós próprios”) (6). Na generalidade, os alunos revelam confiança no professor e olham-no como alguém que se preocupa com eles, alguém com quem podem contar a qualquer momento (“A professora estava sempre a verificar se o trabalho estava a correr bem) (12).

Em relação à pergunta “O que aprendeste que não sabias?”, salientamos o número de alunos que referiu ter realizado/interiorizado aprendizagens, como mostra o gráfico:

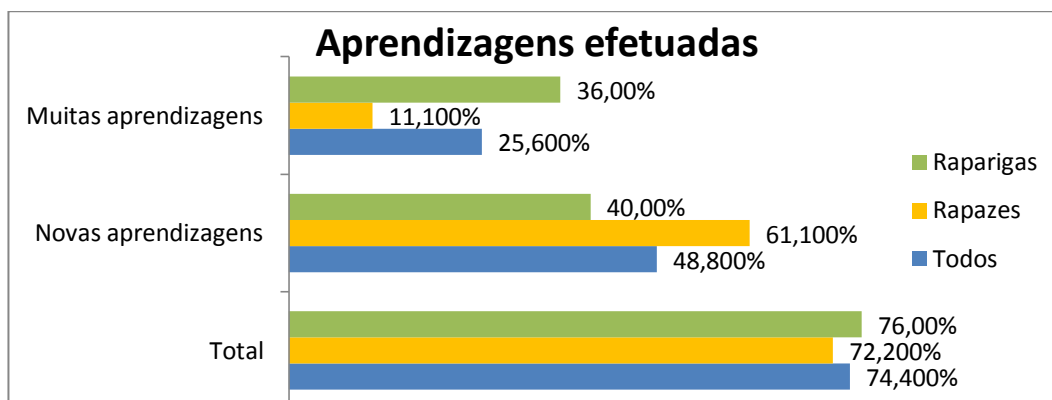


Gráfico n.º 56 – Aprendizagens efetuadas

A grande maioria dos alunos referiu explicitamente e de um modo geral, que adquiriu aprendizagens (74,4%), sendo que 25,6% dos alunos consideraram terem sido muitas, sobretudo as raparigas (36,0%). Os rapazes mostraram-se mais contidos com 61,1% a afirmarem que aprenderam coisas novas. As aprendizagens reconhecidas referem-se não só a saberes, mas também a



competências (*“ensinou-me coisas que eu não tinha aprendido na escola”*) (19); (*“aprendi coisas novas de que nunca antes tinha ouvido falar”*) (32); (*“(no início havia coisas que não conseguia fazer e agora já consigo)”*) (4); (*“aprendi muito mesmo”*) (1); (*“aprendi imensas coisas que não sabia”*) (31); Muitos dos inquiridos mencionaram concretamente aprendizagens específicas relacionadas com as atividades levadas a cabo ao longo da sequência, nomeadamente com referência a aspetos como o *pastiche* (14,0%), os recursos estilísticos (9,3%), a poesia visual (7,0%) e a ordenação de poemas (4,7%), como podemos observar no gráfico seguinte:

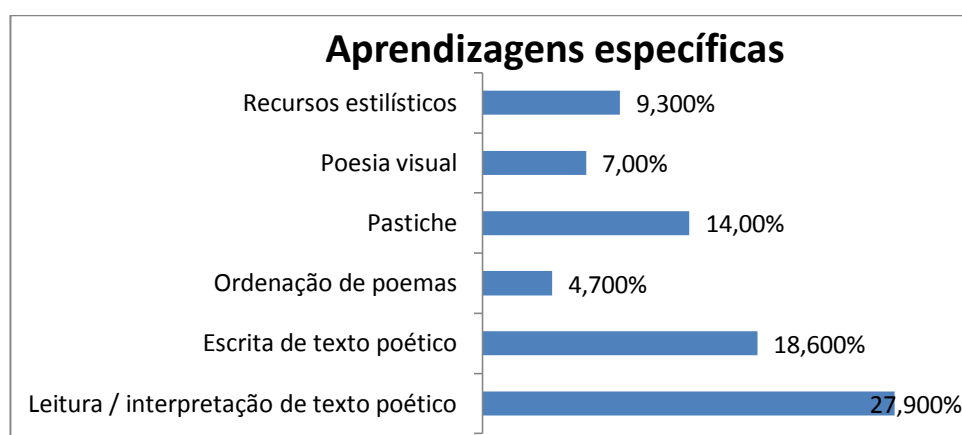


Gráfico n.º 57 – Aprendizagens específicas

A escrita de texto poético surge como o segundo aspeto mais referido (18,6%) (*“aprendi também a fazer poemas”*) (5); (*“enriqueci muito as minhas capacidades para escrever textos poéticos e os exercícios contribuíram muito para isso”*) (12); (*“aprendi técnicas para fazer poesia”*) (39), (*“estivemos a jogar alguns jogos para aprendermos a fazer um poema”*) (31), com alguns alunos a revelarem parecer compreenderem que escrever textos poéticos não é exclusivo de uns tantos inspirados, mas algo acessível a todos, e que a leitura e o treino à volta das especificidades do texto poético contribuem para o desenvolvimento da escrita poética. O aspeto mais valorizado prende-se com a leitura e interpretação do texto poético. Mais de um quarto dos alunos (27,9%) referiu aprendizagens realizadas a este nível ( *“nunca foi fácil, para mim, interpretar textos poéticos e agora melhorei bastante”*) (13); *“aprendi diversas coisas entre elas a interpretar e*

*saber interpretar melhor os poemas*” (17); *“estivemos a aprender como analisar poemas*” (35); *“aprendi (...) a observar e interpretar melhor a poesia* “ (43).

Outros aspetos mais transversais mereceram ainda especial atenção de alguns alunos:

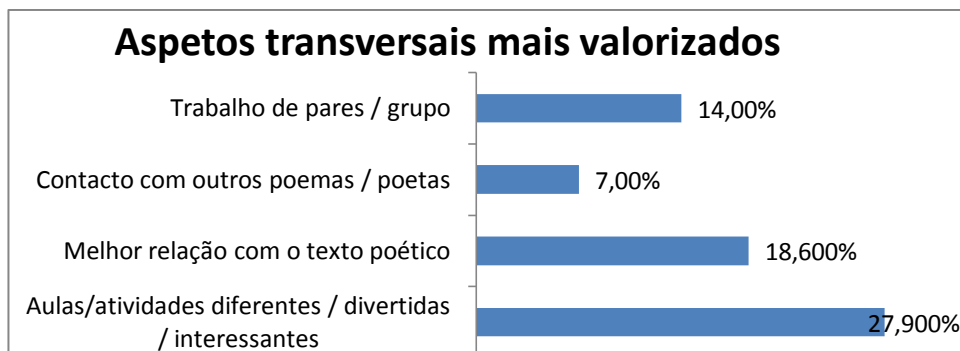


Gráfico n.º 58 – Aspetos transversais mais valorizados

As aulas/atividades foram consideradas diferentes/divertidas/ interessantes (27,9%) e foi estabelecida uma melhor relação com a poesia/texto poético (18,6%) – (*“diria que foram muito interessantes e divertidas”*) (13); (*“atividade diferente e muito interessante”*) (4); (*“com estas aulas aprendi que a poesia pode ser bastante interessante e divertida”*) (18); (*“não só passei a gostar de poesia como aprendi muitas coisas novas”*) (11); (*“ajudou-me a aprender a estudar poesia de uma forma diferente e a gostar mais”*) (7); (*“passei a gostar um bocadinho de poesia, apesar de não gostar de ler”*) (31). O trabalho de pares/grupo (14%) e o contacto com outros poemas e autores (7,0%) também foi valorizado por alguns alunos (*“aprendi tanta coisa nova, como trabalhar em grupo, espírito de entreaajuda”*) (31); (*“pude aprender novas coisas sobre poemas e conhecer novos autores”*) (15); (*“aprendi poetas, poesias”*) (37).

As últimas perguntas do questionário remetiam para uma apreciação global da sequência didática – *Valeu a pena? Porquê?* – e houve unanimidade em considerar que foi uma experiência positiva. As razões apresentadas que justificam essa adesão foram de várias ordens. No entanto, surge em grande evidência *“muitas/novas aprendizagens”* (48,8%), seguida de *“aulas/atividades diferentes/divertidas/interessantes”* (23,3%), o que parece revelar que os alunos

valorizaram mais o produto que o processo, isto é, o mais relevante parece ter sido o que conseguiram aprender e menos a forma diferente como o fizeram.

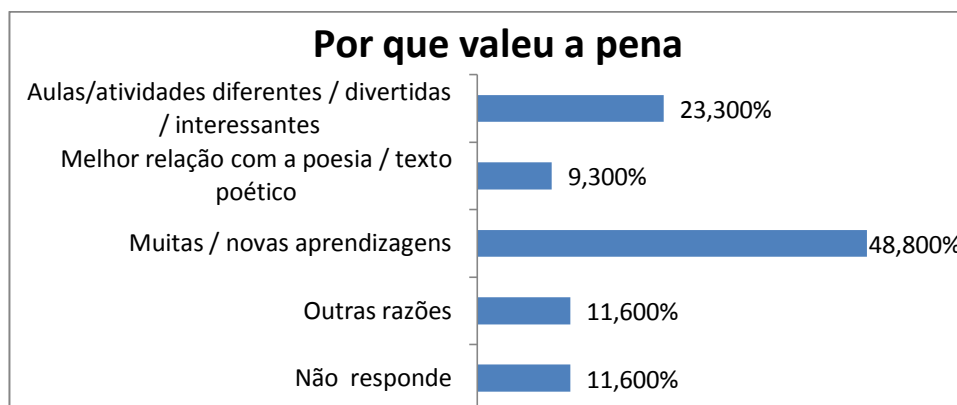


Gráfico n.º 59 – Razões apontadas para a valorização da sequência didática

Como mostra o gráfico, alguns alunos afirmaram que valeu a pena porque estabeleceram uma melhor relação com a poesia/texto poético (9,3%), passando a gostar ou a gostar mais de poesia. Em “outras razões” (11,6%), encontramos respostas que valorizam o interesse e o empenho que as aulas suscitaram, a metodologia utilizada e o contacto com outros poemas (“*porque suscitou o interesse e o empenho*”) (42); (“*porque o método de trabalho é muito bom*”) (20); (“*porque aprendi mais poemas*”) (9).

Estes resultados foram corroborados pelas professoras colaboradoras que realçaram a reação positiva dos alunos ao trabalho realizado. Chamaram, ainda, a atenção para os bons resultados obtidos pelos mesmos, no exame nacional de Português, realizado, aproximadamente, um mês depois da conclusão da sequência didática, cujo texto a interpretar era precisamente um texto poético e perante o qual os alunos não sentiram grandes dificuldades, mesmo aqueles normalmente menos motivados para a poesia.

Para finalizar, citamos algumas frases e expressões dos alunos que parece revelarem prazer, um gosto de aprender e um apreço pela experiência didática proporcionada (“*foram aulas muito ricas em poesia*”)

(39); (*“foi um trabalho mais autónomo”*) (22); (*“foi uma maneira divertida de estudar”*) (38); (*“nunca tinha tido a possibilidade de explorar a poesia desta forma”*) (34); (*“a experiência foi única”*) (5); (*“adorei esta nova experiência”*) (16); (*“nunca tinha feito algo assim e gostei muito! Obrigada”*) (14).

## **6. Análise comparativa dos poemas inicial e final**

Como referimos, anteriormente, antes e após a concretização da sequência didática, e de acordo com a metodologia preconizada por Dolz e Schneuwly (2004) e pelo grupo Protexos, coordenado por Luísa Álvares Pereira, solicitámos aos alunos colaboradores a produção de um texto poético tendo como ponto de partida a observação de uma imagem. Na produção final, além da imagem, os alunos dispunham do texto inicial que poderiam optar por transformar (encarando o texto poético como um processo dinâmico) ou escrever um novo. Em qualquer dos casos, deveriam apresentar a justificação.

### **6.1. Os textos produzidos**

A amostra é constituída pelos textos iniciais e finais, tendo sido excluídos da análise comparativa os textos em prosa e aqueles cujos alunos apenas estiveram presentes na produção inicial (P1) ou final (P2). Assim, foram analisados 36 textos referentes a 18 alunos da turma 1, sendo 31 poemas e 5 prosa poética; 38 textos referentes a 19 alunos da turma 2, sendo 35 poemas e 3 prosa poética; 46 textos referentes a 23 alunos da turma de contraste, sendo 42 poemas e 4 prosa poética, num total de 120 textos. Ao nível da estrofação, rima, métrica e número de versos foram apenas considerados os poemas. Sempre que o texto final coincidiu com o inicial sem alterações, foram considerados dois textos, dado que a opção pela manutenção do primeiro estava em aberto, tendo sido frequentemente justificada pelos alunos.

## 6.2. A análise dos textos

Como referimos na metodologia, a análise dos textos levantou-nos problemas ao nível da definição de critérios, ou não se tratasse de textos em que o índice de subjetividade atinge o seu valor máximo e em que a forma também se consubstancia em conteúdo. Embora tenhamos construído e experimentado várias tabelas de análise/avaliação de poemas, de que falaremos mais à frente, a nossa grande tarefa situou-se na comparação entre as produções inicial e final e no estudo das variações registadas, dado que o objetivo principal era aferir do eventual efeito da sequência de quatro aulas na forma como os alunos se relacionavam com a escrita de poesia. No que concerne aos aspetos formais, centrámo-nos sobretudo naqueles que configuram especificidades do texto poético como a rima e o ritmo. Debruçámo-nos sobre a variação de número de estrofes, de versos, de rimas e de amplitude métrica. Finalmente, debruçámo-nos sobre a utilização de recursos expressivos independentemente da sua natureza.

Sensivelmente dois meses depois da produção inicial, e terminada a sequência didática em que os alunos puderam contactar com inúmeros poemas e trabalhar aspetos específicos do texto poético, realizou-se a produção escrita final, o que permitiu aos alunos o distanciamento necessário para uma leitura mais criteriosa e crítica do primeiro texto. Começámos, pois, por analisar o número de alunos que consideraram necessário proceder a alterações no texto inicial ou mesmo escrever um novo texto.

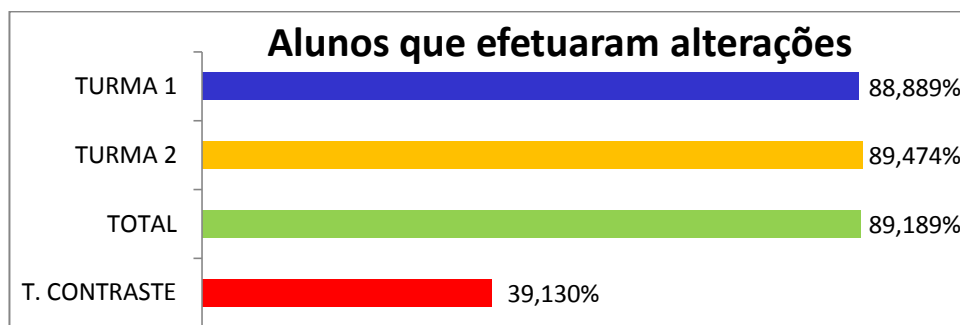


Gráfico n.º 60 – P1 vs P2 – Alunos que procederam a alterações

Como podemos observar no gráfico, a grande maioria dos alunos procedeu a modificações (89,2%), corrigindo, transformando ou criando um novo poema.

Cerca de metade dos alunos da turma 2 (nenhum da turma 1) justificou essas alterações, referindo um esforço de rima, ritmo, contenção, expressão de emoções e sentimentos e concentração no tópico. Na turma de contraste, apenas 39,1% dos alunos consideraram pertinente efetuar alterações. Os restantes (60,9%) apresentaram como justificação, entre outras, o poema inicial estar bom (50%), a falta de imaginação ou inspiração (21,4%), a não existência de mudança de perspetiva em relação ao assunto (14,3%) e ainda que um poema é fruto de um momento e portanto não deve ser alterado (14,3%). Os alunos colaboradores que mantiveram na íntegra os textos iniciais não aduziram qualquer explicação. Assim, globalmente, as justificações dadas parece apontarem para uma tentativa de reforço dos aspetos específicos do texto poético por parte dos alunos colaboradores. Em relação à turma de contraste, não podemos afirmar se o facto de os alunos alegarem que não procederam a alterações por considerarem bom o texto inicial revela falta de sentido crítico, deficiente conhecimento das especificidades da poesia ou se, pura e simplesmente, não se sentiram motivados para (re)escrever um poema.

No que respeita à estrofação, com uma média global de 2,9 estrofes por aluno, podemos verificar no gráfico que a maior parte dos alunos colaboradores manteve o número de estrofes (61,2%), registando-se um valor igual nos alunos que optaram por acrescentar ou suprimir estrofes (19,4%). Em contrapartida, nenhum aluno da turma de contraste considerou pertinente proceder a qualquer alteração.

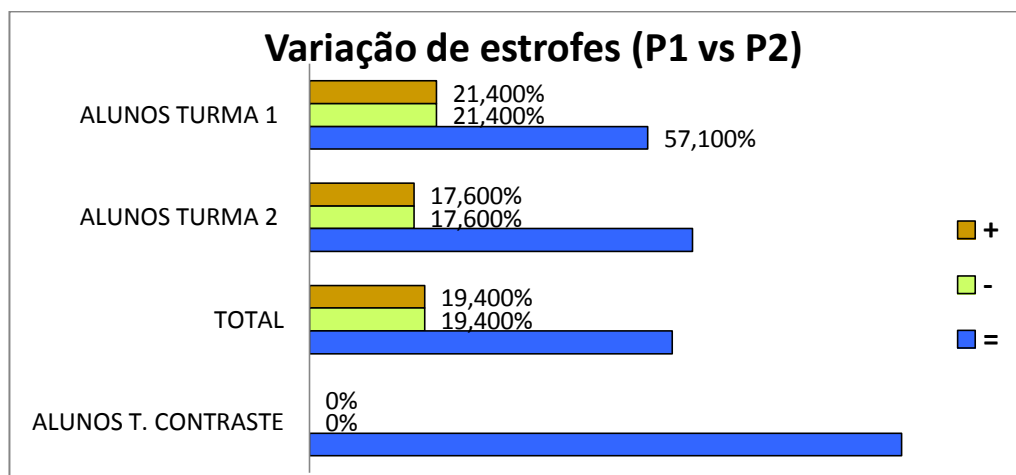


Gráfico n.º 61 – P1 vs P2 – Variação do número de estrofes

Em relação aos versos, a variação revela-se mais significativa com apenas 25,8% dos alunos colaboradores a manterem o número de versos inicial, atingindo um valor mínimo de 14,3% na turma1, como mostra o gráfico:

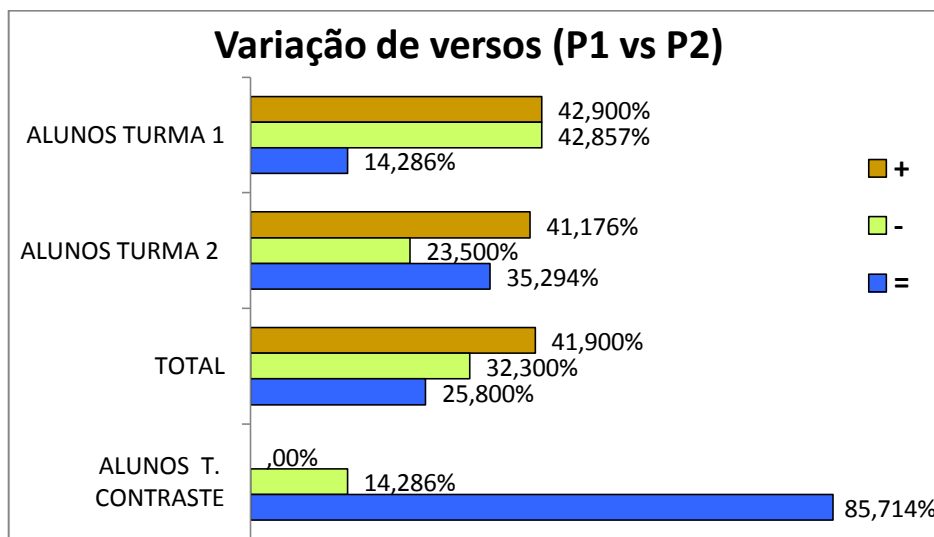


Gráfico n.º 62 – P1 vs P2 – Variação do número de versos

A maioria dos alunos optou por acrescentar versos (41,9%), sendo que, na turma 1, se verificou uma igualdade entre os que se decidiram pela adição e os que optaram pela supressão. Na turma de contraste, 14,3% dos alunos diminuíram o número de versos e nenhum aluno acrescentou qualquer verso ao poema inicial. Pudemos constatar – e a percentagem de alunos que preferiu manter o número de estrofes confirma-o – que a opção mais frequente foi a de introduzir versos nas estrofes já existentes, ainda que, em alguns casos, se tenha verificado uma continuação do poema inicial.

Analizamos ainda a variação da rima nos poemas produzidos. Embora alguns alunos tenham procedido explicitamente a alterações em função da rima, a maioria (54,8%) não procedeu a qualquer modificação a este nível, valor que ascende aos 90,5% na turma de contraste, como se pode observar no gráfico:

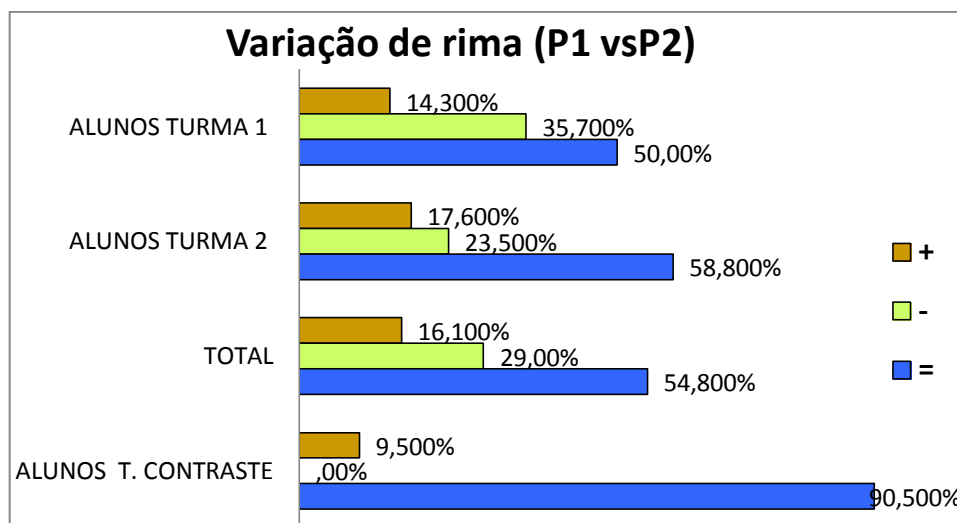


Gráfico n.º 63 – P1 vs P2 – Variação de rima

Na verdade, a rima parece não ter sido uma grande preocupação dos alunos. Além de 45,2% terem optado pelo verso branco quer no poema inicial quer no final, rimam apenas 34,3% da totalidade dos versos produzidos.

Em relação à métrica, verificamos alguma desproporção na maioria dos poemas iniciais e finais, verificando-se uma amplitude métrica demasiado elevada, sobretudo nos poemas em que a grande maioria dos versos apresenta um número aproximado de sílabas métricas. Se em alguns casos de poema livre, sem estrutura marcada, essa amplitude não parece ter resultado em desarmonia rítmica, noutros o desequilíbrio torna-se mais evidente.

Debruçámo-nos ainda sobre a utilização de recursos expressivos quer ao nível mais formal quer ao nível predominantemente semântico. Constatamos o reduzido número de recursos existentes, mesmo no que respeita a figuras de repetição e ampliação, comuns nos poemas do Ensino Básico. No entanto, regista-se uma evolução entre o poema inicial e o final, como mostra o gráfico:



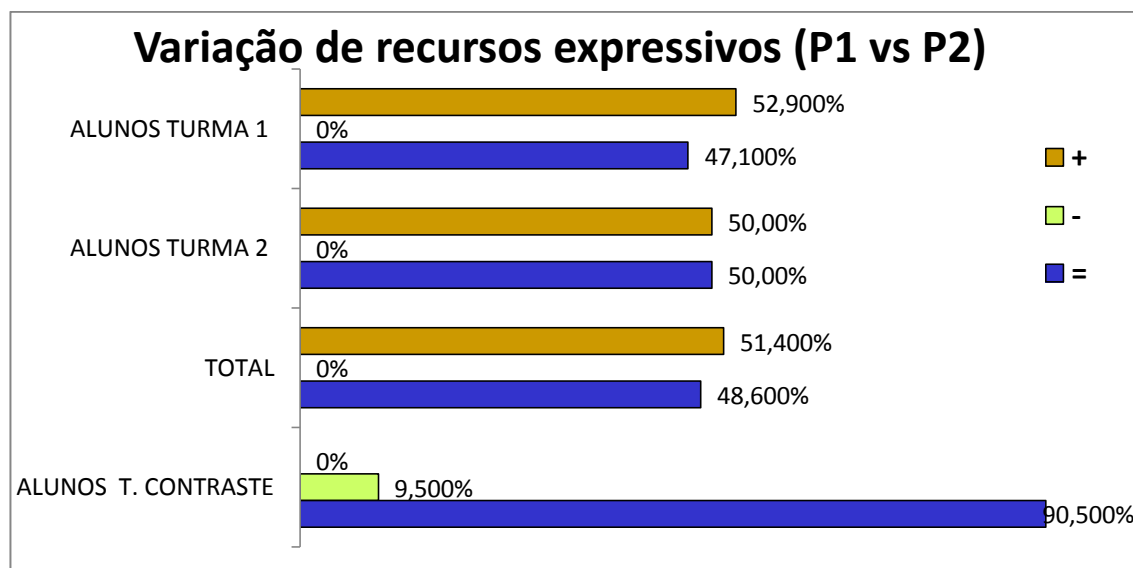


Gráfico n.º 64 – P1 vs P2 – Variação do número de recursos expressivos

De facto, 51,4% dos alunos introduziram novos recursos sendo que 22,6% acrescentaram 3 ou mais e nenhum suprimiu qualquer recurso existente em P1. A situação contrária regista-se na turma de contraste em que não surge qualquer recurso novo e em que 9,5% de alunos reduzem o número de recursos expressivos, na maioria dos casos por supressão de versos.

Ao nível do conteúdo, não podemos afirmar que as alterações tenham sido significativas. Os versos acrescentados não trouxeram muito de novo, mas também não se afastaram do tópico, bem pelo contrário. Verificamos uma melhor relação forma-conteúdo, uma melhor escolha de palavras (muitas foram substituídas), maior conotação, mais contenção (com supressão de palavras, nomeadamente formas verbais e palavras de ligação) e utilização de mais recursos expressivos.

Os resultados globais dos dados obtidos, (que podemos observar no próximo gráfico), sobretudo os referentes a aspetos de ordem formal, revelam, pois, alterações a vários níveis. Assim, constatamos que os alunos, na produção final, sentiram necessidade de proceder a alterações e mostraram motivação para escreverem mais, elevando o número de versos. Não revelam grande preocupação com a rima, optando frequentemente e com naturalidade pelo verso

branco. Na maior parte dos casos, a harmonia fónico-rítmica não foi conseguida, mas os alunos utilizaram mais recursos expressivos.

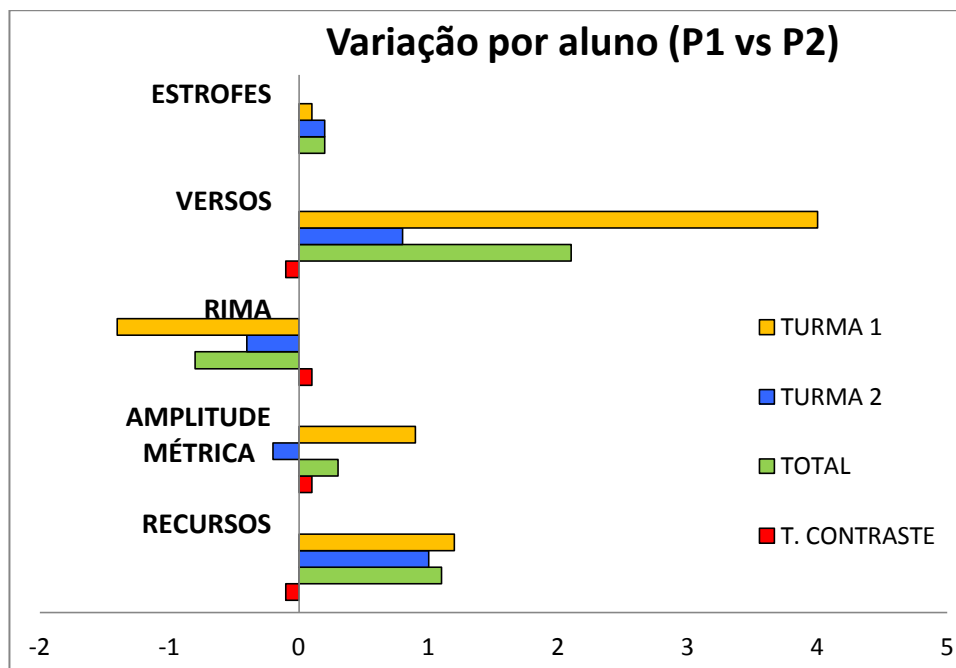


Gráfico n.º 65 – P1 vs P2 – Variação por aluno

Podemos afirmar que parece ter existido, por parte dos alunos, uma preocupação em fazer melhor (lembramos que 89,2% procederam a alterações em P1 contra 39,1% da turma de contraste) e em tornar o texto mais poético, trabalhando os aspetos específicos que caracterizam a poesia, tal como alguns deles explicitaram. Apesar de os poemas produzidos, após a sequência, se situarem ainda num nível de qualidade relativamente baixo, bastante pobres quer no que respeita à forma, ao conteúdo e à poeticidade inerente, parece-nos que a sequência didática pode, eventualmente, ter produzido algum efeito na forma como os alunos se relacionaram com a poesia na produção final, traduzida por uma maior apetência pela escrita poética e por uma preocupação em reduzir marcas de prosa e conferir aos textos uma maior poeticidade. Consideramos que tal facto pode constituir um resultado positivo, tendo em conta que 75,3% dos alunos colaboradores revelaram, no questionário final, não gostarem de escrever poesia.

### 6.3. Experimentação de uma tabela de análise avaliativa

Como referimos na *metodologia*, elaborámos várias tabelas de análise avaliativa de poemas no sentido de tornar mais rigorosa e fiável a comparação entre as produções inicial e final. Se em termos formais, a análise de aspetos como número de estrofes, de versos, de rima consonante, métrica e recursos expressivos se mostrou relativamente linear e objetiva, o mesmo não se poderá dizer quanto ao conteúdo e à relação forma-conteúdo. De facto, considerar, *tout court*, que para avaliar pedagogicamente um texto bastará centrarmo-nos na sua matriz e respetiva funcionalidade não se adequa ao texto literário e muito menos ao texto poético, tendo em conta a sua complexidade e a pluralidade de formas e funções que o caracterizam e, acima de tudo, a permanente transgressão à norma, sendo que esta que constitui o suporte de qualquer tipo de avaliação. Estamos cientes que a avaliação de um texto nunca será objetiva, neutra, universal, mesmo que lhe esteja subjacente um mesmo objetivo pedagógico. No entanto, quisemos tentar balizar, de alguma forma, a subjetividade inerente a um professor que avalia pedagogicamente o poema de um aluno. Nesse sentido, embora defendamos uma avaliação predominantemente qualitativa do texto poético, tentámos objetivar tanto quanto possível, propondo a 11 professores de língua materna (não do 1.º ciclo) que apreciassem um poema (ver anexo 5) de um aluno colaborador e atribuíssem uma pontuação de 1 a 4 a alguns itens que previamente definimos. Retiramos esses itens da tabela global que apresentámos na *metodologia*): consonância; conexão sequencial; imagens, metáforas, símbolos; relação forma-conteúdo; voz(es); tom emocional; notações sintáticas; coesão e coerência; vocabulário e estruturas – sugestão e originalidade; figuração de classes de palavras; poeticidade. Lembramos que a conceção destes itens teve, entre outros, dois objetivos: por um lado, evitar excessiva projeção de determinada sensibilidade de leitor de poesia e, por outro, não deixar de fora toda a expressividade intrínseca do texto poético resultante de inúmeros aspetos e da relação que se estabelece entre eles. Para, de algum modo, tentar diluir a subjetividade que os conceitos em causa poderiam originar entre os professores,

atribuímos uma definição aos conceitos de “poema”, “*ideia*”, “consonância”, “notações sintáticas” e “figuração de classes de palavras”.

A maior parte dos professores afirmou ter tido alguma dificuldade em atribuir uma pontuação a cada item e alguns deles confessaram sentir-se inseguros em relação à resposta dada. Houve quem declarasse ter considerado logo à partida, que o poema sofria de um desequilíbrio rítmico e que esse *ruído* poderá ter influenciado a avaliação de todos os outros itens. Houve também quem apontasse ter reagido mal à ilogicidade presente na imagem dos “passarinhos pendurados pelas patas” e um professor reconheceu que por isso “se armou contra o espírito poético”.

Na análise dos resultados, tivemos em conta o valor atribuído com mais frequência (moda), a média e a amplitude dos valores, como podemos observar no quadro seguinte:

			MODA	MÉDIA	AMPLITUDE
<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE DO TEXTO POÉTICO</b>	<b>Processo fonico-harmônico</b>	Consonância	3	2,7	3
	<b>Processo imaginativo</b>	Conexão sequencial	3	2,5	3
		Imagens	2	2,4	3
		Metáforas			
		Símbolos			
		Relação forma - conteúdo	2	2,5	2
	<b>Processo patético-comunicativo</b>	Voz(es)	2	2,3	2
		Tom emocional	3	2,6	1
		Notações sintáticas	3	2,2	2
	<b>Processo estilístico (léxico-sintático-semântico)</b>	Coesão e coerência	3	2,5	2
		Vocabulário e estruturas – sugestão e originalidade	2	2,2	2
		Figuração de classes de palavras	3	2,2	2
	<b>Poeticidade</b>		3	2,7	1

Quadro n.º 53 – Categorias de análise do texto poético

O primeiro item, a consonância, constitui um aspeto importante na poesia, dado que esta não é feita apenas de ideias, mas de palavras e sons. Verificámos que 63,6% dos inquiridos atribuíram 3 pontos, sendo a média final de 2,7. A

amplitude atingiu o seu valor máximo (3) pois os valores situaram-se entre 1 (o valor mínimo) e 4 (o valor máximo). Assim, a maioria dos professores considerou existir harmonia fónico-rítmica no poema analisado e um professor considerou-a mesmo elevada, atribuindo 4 pontos. No entanto, um outro discordou completamente desta posição, atribuindo apenas 1 ponto. Estes dados apontam para uma captação diferenciada do ritmo que poderá, eventualmente, estar ligada a uma maior ou menor sensibilidade musical intrínseca a cada indivíduo.

No que concerne ao processo imaginativo e à conexão sequencial, a disparidade dos valores acentua-se com 45,5% dos professores a atribuírem 3 pontos, que corresponde à moda. O valor médio situa-se em 2,5 e a amplitude atinge também o valor máximo, com dois valores extremados (1 e 4).

Quanto à utilização no poema de imagens, metáforas e símbolos, a moda é partilhada pelos valores 2 e 3 com 36,4% de respostas atribuídas a cada um. Com uma média de 2,4 e uma amplitude máxima (com dois 1 e um 4), o consenso neste item esteve longe de ser atingido. Na “relação forma-conteúdo”, regista-se um maior equilíbrio, com 63,6% dos inquiridos a atribuírem 2 pontos, uma média final de 2,5 e uma amplitude de 2 pontos (apenas com um inquirido a atribuir 4). Em relação ao processo que denominamos de patético-comunicativo e à(s) “voz(es)” do poema, 54,5% dos professores atribuíram 2 pontos (a moda), o valor médio situa-se em 2,3 e a amplitude em 2 pontos, com um valor extremado de 4. O “tom emocional” foi o item que reuniu um maior consenso, com 63,6% dos respondentes a atribuírem 3 pontos (a moda) e os restantes, 2 pontos, sendo por isso de 1 a amplitude verificada. O valor médio situou-se em 2,6. Em “notações sintáticas”, 45,5% dos professores atribuíram 3 pontos (a moda), mas a média final ficou-se pelos 2,2 em consequência da atribuição de três valores extremados de 1, tendo a amplitude registado um valor de 2 pontos. No que respeita a “coesão e coerência”, 54,5% dos professores atribuíram 3 pontos (a moda), o valor médio situa-se em 2,5 e a amplitude em 2 pontos, com um valor extremado de 1. “Vocabulário e estruturas – sugestão e originalidade” reuniu maior consenso, com 63,6% dos inquiridos a atribuírem 2 pontos (a moda), a média final

a atingir 2,2 e a amplitude 2, em virtude de um valor extremado de 1. Quanto a figuração de classes de palavras, 54,5% dos professores atribuíram 3 pontos (a moda), mas o valor médio situa-se apenas em 2,2 e a amplitude em 2 pontos, em consequência de três valores extremados de 1. Finalmente, o item “poeticidade”, considerado, na esteira da definição de arte de Rochlitz (1994) como a coerência de visão que caracteriza um conjunto de símbolos, ao mesmo tempo pessoais e suprapessoais, e de recursos imaginativos, fônicos, patético-comunicativos e estilísticos, dotados de uma força expressiva que os distingue da denotação, que constituem prova de um saber-fazer não contingente. Por conseguinte, neste item, os professores avaliaram a *validade estética* do poema (objeto estético) entendido como um todo significante, aferindo até que ponto o poema foi conseguido, tendo sido atingido o mais elevado nível de consensualidade com 72,7% dos professores a atribuírem 3 pontos e os restantes, 2 pontos, sendo por isso de 1 a amplitude verificada.

Assim, constatamos que em oito dos onze itens, existiu uma maioria de professores a atribuírem a mesma pontuação, mas apenas em dois itens a amplitude foi mínima, tendo sido máxima em três. Tal pode constituir um indício de que os professores não assumiram uma atitude defensiva o que é corroborado pelo facto de apenas três professores não terem atribuído valores extremados. O item com valores mais díspares foi o referente a “Imagens, metáforas, símbolos”, com valores de 18,2%, 36,4%, 36,4%, 9,1% para 1, 2, 3, 4 pontos, respetivamente. Questionamo-nos sobre as razões desta divergência e, salvaguardando uma eventual falta de atenção, centramo-nos no que possa ter levado os professores a *verem* ou a não *verem* o que o poema, mais do que dizer, pode sugerir.

Assim, tendo em conta a intrassubjetividade inerente à forma como cada um lê, vê, ouve e sente sinestesicamente o poema, questionámo-nos se será legítimo preconizar uma avaliação pedagógica objetiva, quantificável, uniforme, para o texto poético. Defendemos antes uma *apreciação pedagógica de poemas*, valorizando a dimensão qualitativa em detrimento da quantitativa, centrada sobretudo na comparação, tanto com os poemas produzidos pelos pares, a que

estão subjacentes determinados saberes e competências espectáveis em cada nível de ensino, como com os poemas produzidos anteriormente pelos alunos. E estes só conseguirão produzir melhores textos poéticos se conscientes da *atenção estética* e da *intencionalidade artística* (defendidas por Genette) que envolvem a leitura e a escrita do texto poético. Aprender a fazer uma leitura poética (estética) produzirá certamente efeitos na escrita de poemas, conferindo-lhe uma maior *intencionalidade artística* e uma maior poeticidade, ainda incipiente nos textos analisados. E em relação aos professores, além da necessidade de trabalharem assídua e explicitamente a leitura e escrita poéticas, pede-se-lhes que discutam entre pares os conceitos que subjazem às apreciações de poemas que levam a cabo.



## CONCLUSÕES

---

Na sociedade de hoje, a mudança surge como uma evidência incontornável – mudam-se os tempos, os espaços, os modos, mudam os sujeitos e muda a sua interação com a vida e o mundo. Muda-se por necessidade, muda-se por exigência, muda-se a própria forma de mudar. A assimilação da mudança e a adaptação aos múltiplos e variados contextos revestem-se de uma grande complexidade e representam *de per si* um considerável desafio. Na era das tecnologias e da comunicação, em que o paradigma da transformação reveste os fenómenos de efemeridade e incerteza, a escola vai tentando responder aos reptos, às dificuldades e inquietações geradas por uma sociedade em permanente mudança, passando de uma perspectiva unilateral dos fenómenos para uma visão multidimensional e global.

O novo paradigma exige ampliação e renovação de ambientes de aprendizagem, diversificação de recursos, acesso a experiências diferenciadas em contextos cada vez mais complexos e utilização das TIC, de forma a estimular a capacidade de pensar, de interagir, de se expressar, de partilhar e de cooperar na solução (criativa) de (novos) problemas e na tomada de decisões. O uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem tende a transformar significativamente os papéis dos intervenientes, promovendo a autonomia, a responsabilidade, a colaboração, o espírito crítico e uma memória e inteligência coletivas essenciais ao desenvolvimento de um pensar em rede. Vão-se mudando as formas de ensinar e de aprender, com a escola a fomentar um “aprender a aprender” e um “aprender fazendo”, visando a transformação da informação em conhecimento transferível e aplicável noutros contextos. Assim, de modo inteligente, crítico, flexível e criativo a mudança assume-se ela própria geradora de mudança e da maneira de mudar.

É precisamente neste enquadramento que surge o nosso estudo – *Entre o pensar e o sentir – as tecnologias, o ensino e aprendizagem do texto poético* –

através do qual procuramos construir conhecimento, nomeadamente sobre os efeitos da integração das TIC na educação, no âmbito do texto poético.

Assim, com base em múltiplos autores, refletimos sobre os fenómenos que caracterizam o mundo tecnológico global de hoje e a sua influência nos mundos particulares da cultura e da escola, nomeadamente no que se refere aos jovens e ao modo como se envolvem e interagem com todos esses mundos e constroem conhecimento, utilizando as suas capacidades cognitivas, o conhecimento prévio e toda a informação disponível em cada momento. Cruzando duas realidades aparentemente contraditórias, o mundo das tecnologias e o mundo da poesia, aferimos da compatibilidade e mesmo da complementaridade entre as ferramentas tecnológicas e o texto poético enquanto objeto de ensino, na construção de uma nova racionalidade. Nesse sentido, partindo da caracterização das representações, práticas e estratégias na abordagem do texto poético, analisamos o efeito de uma nova ferramenta didática – uma sequência didática/sequência de ensino em ambiente virtual (numa demanda de aproximação dos conteúdos programáticos ao universo do aluno) – nas representações dos jovens face à aula de texto poético e no desenvolvimento de saberes e capacidades/competências de leitura e escrita poéticas, resultantes de uma maior consciência metacognitiva e de um pensamento de cariz holístico ao serviço de uma aprendizagem estratégica. Pretendemos, ainda, com este estudo, identificar possibilidades de integração da TIC no conhecimento profissional dos professores de Português enquanto forças proativas de resposta à mudança e enquanto construtores de futuro.

O projeto de investigação levado a cabo surge no seguimento do estudo preliminar, de contextualização e diagnose da realidade vivida por professores e alunos, no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem do texto poético, que permitiu definir os contornos da problemática que envolve o processo de ensino e de aprendizagem do texto poético. Os resultados obtidos, abordados na Parte III deste trabalho, estiveram na base da construção do ambiente virtual e da sequência didática/sequência de ensino que concretizamos, ferramentas com que procuramos responder às dificuldades e aos problemas revelados por professores e alunos.

Tendo em conta os aspetos (meta)cognitivos, criativos e emocionais inerentes à (aula de) poesia e ao pensar poético, optámos por uma metodologia híbrida, quantitativa e qualitativa, que se revelou a mais adequada, possibilitando-nos, por um lado, ter uma visão global das representações e das formas de trabalhar o texto poético de alunos e professores e, ainda, das suas expectativas e perspetivas sobre a integração das TIC na aula de poesia. Por outro lado, permitiu-nos saber as opiniões dos alunos colaboradores sobre a sequência didática/ sequência de ensino levada a cabo em ambiente virtual.

Iremos apresentar de seguida e de forma sintética, os pontos fulcrais do nosso estudo – resultantes da conjugação entre a teoria e a prática – os contributos e as limitações inerentes e as suas implicações para a investigação, no âmbito do ensino da poesia.

## **1. Limitações do estudo**

Em relação à metodologia adotada, a principal limitação prende-se com a dimensão temporal -- o facto de a sequência didática se limitar a quatro aulas condicionou todas as dimensões e aspetos envolvidos. Questões logísticas e a gestão dos conteúdos da própria disciplina impediram o alongamento da experiência. De facto, estas aulas preencheram grande parte do tempo atribuído ao texto poético<sup>65</sup> na planificação anual de Língua Portuguesa do 9.º ano e obrigaram a mudanças logísticas na escola, nomeadamente no que se refere à ocupação de espaços providos de computadores, pelo que não seria possível prolongar no tempo a experiência didática. Mais aulas teriam representado para os alunos não só a oportunidade de se familiarizarem mais a fundo com as ferramentas utilizadas, mas também de reformularem as suas estratégias de aprendizagem -- nomeadamente no que concerne à gestão do tempo e à forma de estruturarem o pensamento – e assimilarem e ancorarem os conhecimentos necessários.

---

<sup>65</sup> “Os Lusíadas” não se integram nesta rubrica do programa do 9º ano.

O número de alunos colaboradores na sequência didática condicionou também os resultados obtidos, permitindo apenas retirar ilações no quadro restrito desta investigação, no contexto em que se insere e tendo em conta as características individuais dos sujeitos participantes. Mais do que generalizar, tínhamos em mente a identificação de aspetos a considerar na construção de ambientes virtuais de aprendizagem, no âmbito do ensino e da aprendizagem do texto poético, tendo em conta os resultados e o feedback dos alunos.

Outra limitação do nosso estudo é de ordem tecnológica. Na verdade, verificaram-se algumas falhas na Internet ao longo da experiência – sobretudo com a turma 1, na aula 3 – que geraram impaciência e desconcentração, tendo mesmo impedido a realização de algumas atividades. Por outro lado, o encerramento do *síte*, por parte do servidor, além de ter originado a perda do ambiente virtual, tal como o tínhamos concebido, eliminou parte dos registos das interações dos alunos. Valeram a cópia de segurança e os *print screens* que tivemos o cuidado de fazer para a análise dos resultados. No entanto, a mesma teria sido muito mais rica, se tivéssemos tido à disposição todos os elementos. De referir, ainda, algumas dificuldades na conceção do ambiente virtual, tendo em conta os limites que nos impusemos – utilizar somente ferramentas *open source*, de fácil acesso e manipulação intuitiva para qualquer professor com um mínimo de conhecimentos informáticos.

## **2. Considerações finais**

### **2.1. Ensinar (com) poesia – entre o passado e o futuro**

Num tempo sem tempo, pleno de complexidade e incerteza, centrado numa lógica do saber, do consumo imediato e do pensamento lógico-matemático na construção do conhecimento, dominado pelas tecnologias, torna-se necessário criar um contrapoder que inverta a tendência para reduzir os espaços de vida pessoal, artificializar sentimentos e emoções, excluir dimensões importantes na forma de pensar o mundo e de resolver problemas. Assim, através de uma

abordagem socioconstrutivista e humanista, preocupámo-nos em desenvolver outras formas de pensar, mais complexas e pluridimensionais, no sentido de ajudar o aluno na construção e organização pessoal da realidade e na sua capacidade de (inter)agir crítica e criativamente sobre essa mesma realidade, valorizando as emoções, os sentimentos e a imaginação. Numa era de mudanças ideológicas, tecnológicas e metodológicas significativas, assiste-se uma redefinição dos objetos de ensino que tendem a ajustar-se a um novo paradigma e às expectativas institucionais (Chervel, 2006). Ensinar o texto poético envolve uma grande complexidade e múltiplas formas de encarar e trabalhar um objeto de ensino que também se vai moldando aos novos tempos e aos papéis atribuídos à escola, ao professor e ao aluno.

A diversidade de relações com a poesia e a aula de texto poético patente nos alunos inquiridos, incluindo os alunos colaboradores, chama, por si só, a atenção para uma temática que levanta diferentes questões e problemas. Se uns revelam gostar de poesia, outros encaram-na com bastante apreensão sobretudo em contexto de sala de aula. Além disso, constatamos bastantes dificuldades em elencar motivos para gostar ou não gostar de poesia e ainda mais em definir os traços distintivos de um texto poético. Se a leitura de poemas não atrai significativamente os alunos, a escrita constitui uma atividade ainda mais penosa.

Relativamente às condições julgadas necessárias e pertinentes para uma boa compreensão, o acesso à literariedade dos poemas é restrito àqueles que têm imaginação e que estão habituados a ler poesia, sendo que a atração pelo tema pode também constituir fator preponderante. Estas evidências nas respostas dos alunos denotam dificuldades, insegurança e alguma falta de motivação face ao texto poético. Os professores têm a perceção de que os alunos gostam de poesia, mas corroboram os problemas de leitura e de escrita, apontando três causas fundamentais centradas nos alunos: a ausência de hábitos de leitura de poemas; a falta de capacidades e competências interpretativas; a assunção de que o texto poético é difícil. No entanto, outros fatores poderão concorrer para esta situação problemática, nomeadamente o facto de 71% dos professores revelarem dificuldades em resolver os problemas que o próprio texto poético e a transposição didática lhes colocam. A maioria dos professores parece alicerçar o

seu trabalho em atividades pré-*fabricadas* por outrem, apesar de considerarem os poemas dos manuais inadequados à faixa etária dos alunos. Como justificação para os problemas ao nível do ensino, apontam a reduzida oferta de formação em didática do texto poético, a inadequação dos manuais à faixa etária dos alunos e a dificuldade em encontrar poemas motivadores.

O AVA que construímos tentou precisamente dar respostas a todas estas inquietações e inseguranças. Além de termos aproximado o objeto de ensino ao universo do aluno, através da utilização das TIC, do lúdico e da seleção de textos que consideramos motivadores, preocupamo-nos em conjugar leitura e escrita, na assunção da importância de ler para escrever e de escrever para ler melhor. A metodologia adotada na construção da sequência didática/sequência de ensino parte, precisamente, destes pressupostos e parece ter contribuído para a consecução dos objetivos, favorecendo a relação estética e cognitiva dos alunos com o objeto de estudo, com especial relevo para a sequência dos aspetos trabalhados em cada aula. Em primeiro lugar, surgem as atividades de atualização e treino dos aspetos específicos do texto poético, essenciais para a compreensão do *caderno de encargos* que está na base da criação de um poema. Seguem-se atividades complementares, centradas na criação poética e visando a aprendizagem da leitura e escrita poéticas. A progressão concretiza-se no uso do pastiche como forma de treino e sedimentação de padrões interpretativos e como forma de escrita (re)criativa. Por fim, a valorização do poder da metáfora e da leitura estética como percepção e julgamento – entre o pensar e o sentir. Esta simbiose entre razão, emoção e imaginação foi igualmente procurada através de uma rigorosa seleção de textos e da realização de tarefas que exigiam a conjugação do pensar do sentir (nomeadamente na apreciação crítica e na escrita de poemas) do ler e do escrever, do real e do imaginário; do simples e do complexo, da tarefa e do jogo, tendo favorecido o equilíbrio entre o *pathos* e o *logos*; a interpretação adequada dos poemas e a criação de um ambiente ao mesmo tempo de trabalho e de prazer.

A sequencialização das atividades e a interação dinâmica entre leitura e escrita, com o apoio das TIC, parecem, de facto, ter dados frutos. É que a escrita

criativa convoca os textos lidos e a imaginação na concretização de novas ideias. Na verdade, os poemas mentores (por si só, fonte de motivação) aliados à capacidade de inovar, podem dar origem à escrita de textos originais que gerem prazer estético, elevação de autoestima e gosto pela escrita, como mostram os resultados da sequência didática/sequência de ensino levada a cabo. Na sequência, a interação entre a leitura e a escrita teve em conta a importância da definição de conhecimentos identificáveis específicos, passíveis de parcelarização e de aprendizagem, nomeadamente na aula 1, em que os alunos tiveram oportunidade de realizar atividades de treino centradas nas características próprias do texto poético. Através da participação ativa dos alunos, potenciada pelo ambiente virtual, e fazendo apelo à imaginação e à criatividade, procuramos promover a construção de conhecimentos de ordem metalinguística e metatextual, geradora de desenvolvimento metacognitivo e de uma nova racionalidade transferível para outros contextos de construção de conhecimento.

Se os textos literários, nomeadamente os poéticos, têm um lugar fundamental nos Programas e são modelos textuais de referência, importa encontrar estratégias que contribuam para uma melhor relação dos alunos com a leitura e escrita de poesia e sequência didática/sequência de ensino concretizada mostra que é possível gerar mudança na forma de encarar o trabalho com texto poético, na sala de aula. De facto, não se trata de um trabalho contemplativo, estático, de êxtase sensorial, mas de um trabalho que assenta no processamento textual, numa lógica organizativa que é preciso compreender, treinar e sedimentar, tendo em consideração da situação de comunicação dos textos a ler e a produzir. A anuência à escrita por parte dos alunos colaboradores parece confirmar as hipóteses que levantámos relativamente aos efeitos desta nova abordagem do texto poético na produção de aprendizagens, fruto do trabalho centrado na leitura e da interação entre razão, percepção e imaginação, com todos os benefícios que daí advêm. Efetivamente, os alunos consideraram que «ler poemas» constituiu a atividade que consubstanciou maiores aprendizagens e a «escrita de poemas» a que os alunos elegeram como a atividade mais interessante.

Um dos efeitos produzidos pela sequência foi a fratura com as concepções sobre a escrita e sua aprendizagem por parte dos sujeitos que, embora afirmando não gostarem de escrever texto poético, um texto, aparentemente, sem utilidade imediata, aderiram e mobilizaram-se cognitivamente e afetivamente para produzirem poemas segundo as diretrizes fornecidas. A esta adesão não terá sido, pois, alheio o reconhecimento de sentido à especificidade da escrita poética, após a leitura e análise de vários poemas-mentores, rigorosamente selecionados, e de atividades centradas em aspetos essenciais da poesia como a rima, o ritmo, a contenção, a utilização da metáfora, entre outros. No entanto, foi nossa preocupação deixar um espaço de ligação afetiva com os textos, não apenas na apresentação de temáticas adequadas à faixa etária dos alunos, como na concessão de alguma liberdade de escrita, permitindo a manifestação do “eu” e a implicação plena dos sujeitos no ato de escrever e na experimentação de outros modos de escrita. Veja-se, a título de exemplo, o sucesso da atividade «pastiche» em que os alunos, após terem lido, analisado e refletido sobre pastiches, comparando-os com os poemas originais, produziram eles próprios um pastiche de um soneto de Bocage, tendo aderido com níveis relevantes de entusiasmo e empenho. Assim, a implicação dos alunos nesta atividade de escrita deve-se em grande parte ao facto de saberem o que escrever e como escrever, possuindo os conhecimentos necessários para dominarem minimamente o texto e a sua qualidade, encontrando fundamentação para cada tomada de decisão e conseguindo, deste modo, ultrapassar o estranhamento natural provocado pelo texto poético. A escrita de poemas foi valorizada, com especial destaque para a escrita de definições poéticas baseadas em metáforas e imagens. O efeito estético parece ter seduzido os alunos e elevado a autoestima e a confiança enquanto escreventes de poesia.

Os efeitos da sequência didática/sequência de ensino de quatro aulas, em AVA, na adesão à escrita e no desenvolvimento de capacidades/competências de escrita poética também se fizeram sentir nas produções inicial e final, em que os alunos tiveram de produzir um poema perante uma mesma imagem. Na verdade, a comparação dos resultados globais dos dados obtidos - P1 vs P2 - (cuja análise se centrou tanto nos aspetos formais, como a rima e o ritmo e a utilização de



recursos expressivos quanto no conteúdo, nomeadamente a concentração no tópico e o desenvolvimento da *Ideia*) revelou uma evolução, por parte dos alunos, com 89,2% a procederem a alterações em relação ao poema 1, procurando tornar o texto mais poético, trabalhando os aspetos específicos que caracterizam a poesia, e fazendo-o de forma consciente (tal como alguns deles explicitaram). De facto, apesar de os poemas produzidos não se pautarem por uma qualidade elevada, verificou-se uma preocupação em reduzir marcas de prosa e conferir aos textos uma maior poeticidade (com uma mais bem conseguida relação forma-conteúdo, uma melhor escolha de palavras, maior conotação e mais contenção) o que por si só constitui um resultado positivo, tendo em conta que a sequência didática teve a duração de apenas quatro aulas e de a maior parte dos alunos colaboradores mostraram, no questionário final, não gostarem de escrever poesia.

Uma boa parte dos professores, por sua vez, revelou uma conceção de leitura e análise do texto poético baseada na procura, na descoberta, na (des)construção permanente de sentidos e na assunção do jogo poético como atividade de escrita privilegiada ao serviço do estímulo da imaginação e da sensibilidade estética. Esta postura vem ao encontro de alguns pressupostos que estiveram na base da construção do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que construímos. Na realidade, a presença do lúdico e do jogo nas atividades propostas mereceram referências positivas por parte dos alunos colaboradores. O jogo impõe ao jogador disciplina, flexibilidade mental, paciência e reflexão, implicando tempo e um pensamento que integra as sensações e as emoções, nomeadamente o prazer do desafio.

Os efeitos rimáticos e rítmicos e a emoção, a imaginação e capacidade criadora, subjacentes aos jogos de linguagem da poesia, levam, também, o leitor a sentir o que usualmente se limita a pensar conferindo equilíbrio ao pensamento, tornando-o mais holístico e flexível, e permitindo atingir esferas mais elevadas de compreensão. Ao realizarem as atividades propostas, os alunos foram levados a gerir pensamento e sentimento, procurando o equilíbrio necessário, ajustando o tempo consoante o grau de complexidade, fazendo interagir de forma dinâmica as diferentes dimensões em jogo. Esta racionalidade, aberta a um possível sempre

latente, está intimamente associada à imaginação que ajuda o sujeito, mesmo antes de conhecer, a sonhar, a pensar e a perceber o mundo de acordo com as suas vivências e saberes, inventando-o e tornando-o possível e, dessa forma, ultrapassado o nível da percepção imediata. As atividades concretizadas no ambiente virtual de aprendizagem (com a utilização de ferramentas multimídia no contexto multissensorial da linguagem poética) levaram o aluno a estabelecer analogias e (re)associações, a determinar pertinências, a alterar critérios, a preceder a permanentes ajustamentos, a descobrir novas dinâmicas dentro de um todo fechado e ao mesmo tempo aberto. Toda esta atividade combinatória, de reelaboração e criação de uma (outra) realidade exigiu do aluno outra forma de pensar, mais lenta, mais refletida, mais eclética, potenciada pela poesia e pela conscientização da metáfora que é o mundo, levando-o a perceber que a resposta imediata não corresponde, muitas vezes, às exigências de um mundo cada vez mais complexo que se deseja integrar e compreender. Paiva (2002: 108) defende que esta racionalidade dinâmica e racional partilha ou estabelece vasos comunicantes com a imaginação. Para criar algo é preciso imaginar, sonhar, romper com a barreira de uma logicidade redutora que não contempla o inefável, o aparente *nonsense*, a capacidade de sentir as coisas do mundo. Nesse sentido, a maior parte das atividades propostas, quer de leitura quer de escrita quer de ordem diferente fizeram apelo ao poder criativo da imaginação (reconhecido por professores e alunos) essencial no processamento das emoções, na capacidade metafórica, na construção e reprodução de imagens mentais e no conhecimento de si próprio e do mundo.

Mau grado as virtualidades da poesia reconhecidas pelos professores (enquanto valor relacional e dialógico para a compreensão de si, dos outros e do mundo e como valor instrumental para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, assim como de competências de receção e produção textuais), os alunos revelam dificuldades e os docentes insegurança e impotência. As dificuldades inerentes ao ensino e aprendizagem da poesia prendem-se, segundo os professores com três causas fundamentais centradas nos alunos: a ausência de hábitos de leitura de poemas; a falta de capacidades e competências interpretativas; a assunção de que o texto poético é difícil. Uma das atividades

mais valorizadas pelos alunos colaboradores foi precisamente o contacto com muitos poemas de uma grande variedade de autores, o que significa que a leitura de poemas pode ser atrativa para os jovens. Consideramos este efeito produzido pela sequência didática/sequência de importância crucial dada a relação entre uma leitura frequente de bons poemas (de temática e grau de complexidade diversa) e a aquisição de capacidades/competências de leitura e de escrita ou mesmo do gosto pela poesia. Ainda que tivessem revelado algumas dificuldades, sobretudo nas tarefas de maior complexidade, os participantes mostraram empenho, determinação e resiliência na consecução das mais de vinte atividades e correspondentes sessenta tarefas (sem contabilizarmos as atividades de nível 1 e 2 também disponíveis) o que pressupõe uma abertura efetiva ao trabalho com o texto poético em ambiente virtual, um ambiente de aprendizagem que se revelou *amigável* e motivador para a realização de tarefas complexas.

Esta constatação vem corroborar de algum modo a convicção da grande maioria dos professores que consideram que a utilização de recursos multimédia poderá constituir uma boa estratégia de remediação das dificuldades sobretudo se associada a atividades lúdicas, considerando as TIC como uma mais-valia para o processo de ensino e de aprendizagem, com efeitos positivos no sucesso escolar e na promoção da autonomia. Um dos aspetos realçados pelos professores colaboradores, relativamente às virtualidades do ambiente virtual foi precisamente o número de atividades concretizadas, três ou quatro vezes mais das que normalmente levam a cabo com os alunos. A automonitorização e avaliação do trabalho realizado e a autonomia na gestão das tarefas e na resolução de problemas, assim como a interação e o trabalho colaborativo parecem ter contribuído para a motivação dos alunos, a conjugação eficaz de diversos ritmos de aprendizagem, a quase ausência de tempos mortos e, em última análise, para uma otimização da gestão do tempo. De facto, na análise dos dados quantitativos<sup>66</sup> referentes ao trabalho realizado em ambiente virtual, estudamos diferentes variáveis como a participação nas diferentes atividades, a

---

<sup>66</sup> Cf. Parte III – Entre o poético e o tecnológico – resultados e discussão.

pontuação obtida e o tempo despendido. Os resultados mostraram adesão e empenho dos alunos nas atividades; pontuação positiva e melhoria progressiva (evitando perdas de pontuação por precipitação) e gestão do tempo em função da complexidade das tarefas.

Por outro lado, o ambiente virtual permitiu ao professor uma maior disponibilidade na sala de aula para um apoio mais personalizado, assumindo o seu papel de facilitador e orientador das atividades e dos alunos, de acordo com os problemas específicos de cada um. De facto, o professor surge como a solução mais imediata na resolução de alguns problemas, nomeadamente no que respeita a dificuldades de interpretação, mostrando a importância atribuída pelos alunos ao professor e a existência de uma relação de abertura e de proximidade.

Em suma, o ambiente virtual revelou-se propício a uma pedagogia para a autonomia, a um processo de ensino e de aprendizagem do texto poético centrado no aluno, a uma aprendizagem pautada pela descoberta e exploração, pelo desafio, pela integração de diferentes recursos e pela cooperação entre pares. As tecnologias e as novas formas de comunicar poderão aproximar os jovens da língua e da literatura porque as democratizam, porque as tornam acessíveis a todos; porque promovem a autonomia; porque facilitam a pesquisa e a partilha de informação, de textos e o conhecimento mais alargado de autores; porque dão acesso a textos diacrónica e sincronicamente distanciados, num mesmo espaço e tempo; porque possibilitam a leitura, audição, produção e publicação de textos literários, associados ou não a recursos multimédia; porque permitem a expressão e confronto de críticas e opiniões; porque facultam a revelação e definição e do esteticamente belo para cada utilizador.

A promoção de uma nova racionalidade em ambiente virtual, através da concretização de uma sequência didática, parece, pois, ter contribuído para a adesão dos alunos à integração das TIC e das ferramentas multimédia no ensino e aprendizagem do texto poético, ajudando o sujeito cognoscente a criar imagens para construir realidade e a (re)assumir-se como ser multidimensional. O ensino e a aprendizagem da poesia em AVA adquiriu, desta forma, um carácter mais lúdico e proporcionou outras formas de lidar com a complexidade. Por outro lado, o

trabalho com o texto poético levado a cabo, pela sua natureza, variedade e complexidade, parece ter favorecido o pensamento holístico e sistémico, conjugando sensibilidade estética e apreciação crítica, promovendo um pensar-sentir e um pensar-criar, aprazível e libertador (envolvendo também a imaginação porque assente no desejo e no sonho) e facultando uma visão abrangente e global dos fenómenos. A integração da leitura com a escrita também parece ter criado condições para tornar os alunos mais participativos, melhores leitores e escreventes mais aptos, com maior consciência metacognitiva e um pensamento de cariz holístico ao serviço de uma aprendizagem estratégica. Finalmente, o trabalho com o texto poético pôs em relevo as virtualidades de um *slow thinking* em que se estabelece uma relação afetiva com o objeto – o poema – e se cria uma maior propensão para o pensar o poema em todas as suas dimensões, fruindo, mas, ao mesmo tempo, desvendando compassadamente as complexas teias de relações de sentido inerentes e vivenciando o prazer do desafio e da aventura verdadeiramente radical que constitui a compreensão de cada poema. Deste modo, se faz o necessário e saudável contraponto das tecnologias e dos media em geral, com tudo o que representam de massificação e globalização, rumo a um equilíbrio justo e sustentável entre a sociedade e o indivíduo, entre o mundo e o Homem.

A utilização de um AVA, de uma metodologia diferente e o carácter lúdico das atividades não parecem ter causado uma sensação de estranhamento nos alunos colaboradores, de acordo com a apreciação global que fizeram da sequência. Na realidade, os alunos revelaram não ter percecionado a experiência didática como algo fora do contexto escolar, mas como uma sequência de aulas *normais* integradas na disciplina de Língua Portuguesa e de acordo com os conteúdos curriculares, o que mostra, de certa forma, que os alunos estão preparados e recetivos a uma nova forma de ensinar e de aprender em que as TIC assumem um papel significativo. As aulas/atividades consideradas *diferentes/divertidas/interessantes*, uma melhor relação com a poesia/texto poético, e a aquisição de (muitas) aprendizagens - não só materializadas em saberes, como também em competências - são os aspetos explicitamente mencionados pelos participantes que nos levam a concluir que, do ponto de vista

dos alunos, o processo de ensino e aprendizagem do texto poético pode beneficiar com a integração das tecnologias, nomeadamente de ambientes virtuais de aprendizagem. Em última análise, levam-nos, também, a assumir o sucesso da sequência didática/sequência de ensino na corroboração da compatibilidade e a complementaridade entre as ferramentas tecnológicas e o texto poético enquanto objeto de ensino e, inerentemente, entre uma racionalidade tecnológica e uma racionalidade poética.

### **3. Sugestões para investigações futuras**

Ao nível da promoção de uma racionalidade poética de cariz holístico e da didática do texto poético, não faltam possíveis linhas de investigação a explorar, aprofundando aspetos que abordamos neste estudo e/ou estabelecendo pontes com outros considerados relevantes, tais como: i) fazer uma análise comparativa dos dados obtidos neste estudo referentes ao 1.º, 2.º e 3.º ciclos; produzir e experimentar novos recursos que potenciem o aprender a pensar através da poesia, nomeadamente a ciberpoesia; ii) analisar comparativamente produções escritas de poemas no sentido de compreender a sua evolução ao longo da escolaridade obrigatória; iii) desenvolver projetos de promoção do professor-autor; iv) analisar as inconsistências do sistema educativo à luz dos novos paradigmas; Em suma, o ambiente virtual revelou-se propício a uma pedagogia para a autonomia, a um processo de ensino e de aprendizagem do texto poético centrado no aluno, a uma aprendizagem pautada pela descoberta e exploração, pelo desafio, pela integração de diferentes recursos e pela cooperação entre pares. As tecnologias e as novas formas de comunicar poderão aproximar os jovens da língua e da literatura porque as democratizam, porque as tornam acessíveis a todos; porque promovem a autonomia; porque facilitam a pesquisa e a partilha de informação, de textos e o conhecimento mais alargado de autores; porque dão acesso a textos diacrónica e sincronicamente distanciados, num mesmo espaço e tempo; porque possibilitam a leitura, audição, produção e publicação de textos literários, associados ou não a recursos multimédia; porque

permitem a expressão e confronto de críticas e opiniões; porque facultam a revelação e definição e do esteticamente belo para cada utilizador.

A promoção de uma nova racionalidade em ambiente virtual, através da concretização de uma sequência didática, parece, pois, ter contribuído para a adesão dos alunos à integração das TIC e das ferramentas multimédia no ensino e aprendizagem do texto poético, ajudando o sujeito cognoscente a criar imagens para construir realidade e a (re)assumir-se como ser multidimensional. O ensino e a aprendizagem da poesia em AVA adquiriu, desta forma, um carácter mais lúdico e proporcionou outras formas de lidar com a complexidade. Por outro lado, o trabalho com o texto poético levado a cabo, pela sua natureza, variedade e complexidade, parece ter favorecido o pensamento holístico e sistémico, conjugando sensibilidade estética e apreciação crítica, promovendo um pensar-sentir e um pensar-criar, aprazível e libertador (envolvendo também a imaginação porque assente no desejo e no sonho) e facultando uma visão abrangente e global dos fenómenos. A integração da leitura com a escrita também parece ter criado condições para tornar os alunos mais participativos, melhores leitores e escreventes mais aptos, com maior consciência metacognitiva e um pensamento de cariz holístico ao serviço de uma aprendizagem estratégica. Finalmente, o trabalho com o texto poético pôs em relevo as virtualidades de um *slow thinking* em que se estabelece uma relação afetiva com o objeto – o poema – e se cria uma maior propensão para o pensar o poema em todas as suas dimensões, fruindo, mas, ao mesmo tempo, desvendando compassadamente as complexas teias de relações de sentido inerentes e vivenciando o prazer do desafio e da aventura verdadeiramente radical que constitui a compreensão de cada poema. Deste modo, se faz o necessário e saudável contraponto das tecnologias e dos media em geral, com tudo o que representam de massificação e globalização, rumo a um equilíbrio justo e sustentável entre a sociedade e o indivíduo, entre o mundo e o Homem.

v) integrar novas formas de gerir o conhecimento nas práticas; vi) proceder à análise crítica de experiências desenvolvidas no âmbito do ensino e aprendizagem do texto poético com o contributo das tecnologias; vii) criar uma

rede interdisciplinar de articulação de saberes de forma a promover o conhecimento holístico; viii) inquirir uma amostra representativa de alunos do Ensino Secundário no sentido de uma caracterização nacional das práticas envolvendo o texto poético.



## Referências bibliográficas

---

- AARSETH, E. (1997). *Cybertext: perspectives on ergodic literature*. Blatimore: Johns Hopkins University Press.
- ADELL, J. (2010). *Que es um PLE - Personal Learning Environment?* [Vídeo]. Entrevista concedida a Conocity – Ciudad del Conocimiento. Disponível em <http://conocity.eu/jordis-personal-learning-environment/>. Acedido em 3/11/2011.
- ADELL, J. (1997) – Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7.
- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter (Eds.) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck.
- AGUIAR E SILVA, V. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago*, 10 (4). Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava.
- AGUIAR E SILVA, V. (1986). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- AGUIAR E SILVA, V. (1998). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português. *Diacrítica*, 13-14. Braga: Universidade do Minho.
- ANDRICAÍN, S. & RODRÍGUEZ, A. (2005). *Escuela y poesía – y qué hago con el poema?*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- ALARCÃO, I. (1991). A leitura como meio de desenvolvimento linguístico. Intercompreensão. *Revista de Didática das Línguas*, 1, pp. 57-61.
- ALARCÃO, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, M. (2008). *O Computador e a Internet como instrumentos pedagógicos: estudo exploratório com professores do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário de escolas do concelho de Vila Verde*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, A.P. (2001). *Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem*. Atas do congresso *Challenges 2001*, pp. 427-432. Braga: Universidade do Minho.
- ALVES, M. (2008). *O Computador e a Internet como instrumentos pedagógicos: estudo exploratório com professores do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário de escolas do concelho de Vila Verde*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

- AMÂNCIO, C. (2014). O conceito de videopoesia e a não obrigatoriedade de presença da linguagem verbal nessas obras. *Texto digital*: Florianópolis, 10, (1), pp. 202-220, jan./jul. 2014.
- AMBRON, S. & HOOPER, k. (eds) (1990). *Learning with Interactive Multimedia: Developing and Using Multimedia Tools in Education*. Washington: Microsoft Press.
- AMOR, E. (2001). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. (6.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- AMORIM, A. (2002). Multimédia: um conceito em evolução. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15(1), pp. 254-268, CIEd. Braga: Universidade do Minho.
- ANDERSON, T., & ARCHER, W. (2000). Critical thinking in text based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2), pp. 87-105.
- ARCHAMBAULT, A. & VENET, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, 33, (1), pp. 5-24. Disponível em <http://id.erudit.org/iderudit/016186ar>.
- ÁREA, M. (2007). A escola no labirinto tecnolóxico. In Cid & Rodríguez (org.) *A fenda dixital e súas implicacións educativas*. Galicia: Escola Nova Galega, pp. 39-66.
- ÁREA, M.(2005). *La escuela y la sociedad de la información. Nuevas tecnologías, globalización y migraciones: los retos de la institución educativa*. Madrid: FIES- CIDE, pp. 13-54.
- ÁREA, M (2008): La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, p. 5-18.
- ARIAS, J. F. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1) – pp. 35-62.
- AZEVEDO, F. (1995). *A teoria da cooperação interpretativa de Umberto Eco: entre a ordem e a aventura*. Porto: Porto Editora.
- AZEVEDO, M. (2007). *Educação estética e razão comunicativa: um outro da razão ou uma outra racionalidade?*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em [http://coralx.ufsm.br/ppge/diss\\_mauricio\\_07.pdf](http://coralx.ufsm.br/ppge/diss_mauricio_07.pdf). Acedido em 14/05/ 2010.
- BACHELARD, G. (1998). *A água e os sonhos - Ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes.
- BACHELARD, G. (1990). *O ar e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes.

- BACHELARD, G. (1957). *La poétique de l'espace*. Disponível em <http://www.philo-online.com/TEXTES/BACHELARD%20Gaston%20La%20poetique%20de%20l%20espace.pdf>
- BAKHTIN, M. (2000). *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec.
- BANKS, J. A. (1991). A curriculum for empowerment, action, and change. In C. E. Sleeter (Eds.), *Empowerment through multicultural education*, pp.125-141. Albany: State University of New York.
- BARBEIRO, L. (1999). *Jogos de escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARBEIRO, L. (2006). Jogos de escrita na atividade e no produto, as regras e o acaso. In F. Azevedo (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para Professores do Ensino Básico*, pp. 109-128. Lisboa: Edições Lidel.
- Barbosa, E. e BULCÃO, M. (2004). *Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Petrópolis: Vozes.
- BARBOSA, S. (1989). *A procura da palavra – a poesia educa enquanto poesia*. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000096219>
- BARBOT, M. (2001). *Autonomia e Aprendizagem – a inovação na formação*. Porto: Rés-Editora.
- BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. 3.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Edições 70.
- BAUERLEIN, M. (2011). Too dumb for complex texts?. *Teaching Screenagers*, 68 (5): pp. 28-33.
- BARRIENTOS, C. (1999). Claves para una didáctica de la poesia. *Textos de Didáctica de Lengua y Literatura*, 21, pp. 17-34.
- BARROS, M. (2010). *Poesia completa*. São Paulo: Leya.
- BAYM, N. (1998). The emergence of online community. In S. Jones, (ed.), *Cybersociety 2.0: Revisiting computer-mediated communication and community*, pp. 35-68. Thousand Oaks, CA: Sage.
- BELL, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- BESSE, G. (2013). Memória, Empoderamento e Ética na obra de Lídia Jorge, *ABRIL–Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF*, Vol. 5, n° 11, Novembro.
- BIDARRA, José (2008). *E-conteúdos e ambientes de aprendizagem. E-conteúdos para e-formadores*. Guimarães: TecMinho (29- 52).
- BIDARRA, M. & FESTAS, M. (2005). Construtivismo(s): implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39, pp.175-195.

BILAC, O.; PASSOS, G.. *Tratado de versificação*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1905. Disponível em <http://www.brasiliana.usp.br> Acedido em 07/09/2010.

BLAMIRE, R. (2009). *ICT - Impact data at primary school level: the steps approach. Assessing the effects of ICT in education: indicators, criteria and benchmarks for international comparisons*. Edited by Friedrich Scheuermann and Francisc Pedró. European Union, OCDE, pp. 199-211.

BOGDAN, R. E BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDINI, G. (1991). *Poesia Infantil*. 2ª ed. São Paulo: Ática (Série Princípios, 97).

BORDONS, G. (coord.) (2010). *Poesia i educació – d’Internet a l’aula*. Barcelona: Graó.

BORGES, J. (2002). *Este ofício de poeta*. Lisboa: Teorema.

BOSI, A. (1977). *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix.

BRANCO, A. (2005). A poesia na aula de português (2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico): Interrogações. *No branco do sul: as cores dos livros. Encontros sobre literatura para crianças e jovens*. Atas, pp. 57-69. Lisboa: Editorial Caminho.

BRINDLEY, S., HENNESSY, S. & RUTHVEN, K. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution and change. *Journal of Curriculum Studies*. Routledge.

BRITO, C.; DUARTE, J. e BAÍA, M. (2004). *As tecnologias de informação na formação contínua de professores: uma nova leitura da realidade*. Ministério da Educação, Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo. Disponível em: <http://www.giase.minedu.pt/nonio/docum/document.htm>. Acedido em 18/12/2010.

BRONCKART, J.-P. (2009). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2.ª ed. São Paulo: EDUC.

BROUWER, P., BREKELMANS, M., NIEUWENHUIS, L., & SIMONS, R.-J. (2012). Communities of Practice in the School Workplace. *Journal of Educational Administration*. 50(3), pp. 346-364

BORUCHOVITCH, E. (2009). *A motivação do aluno*. (4.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.

BROUGÉRE, Gilles. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas..

BARROS, D., NEVES, C., SEABRA, F., MOREIRA, J. e HENRIQUES, S. (2011). *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas*. Lisboa: [s.n.].

CABERO, J. & ROMÁN, P. (2006). *La formación en Internet: variables críticas. E-actividades. Un referente básico para la formación en internet*. Sevilla: Eduforma, pp. 11-22.

- CABERO, Julio (2003). Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación. In AAVV, *Jornadas de formación - Nuevos retos en la formación del profesorado*. Junta de la Extremadura, pp. 97-107.
- CABRAL, M. M. (2002). *Como abordar...o texto poético*. Porto: Areal Editores.
- CABRAL PINTO, F. (1996). *A formação humana no projecto da modernidade*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- CADEMARTORI, L. (1986). *O que é a literatura infantil*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos, 163).
- CÂNDIDO, A. (2004). *O estudo analítico do poema*. 4.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Humanitas.
- CÂNDIDO, A. (1993). *Na sala de aula: caderno de análise literária*. 4.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática.
- CANVAT, K. (1999). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives. *Enjeux*, 46, pp. 93-111.
- CARLOS, L. A. (1999). A poesia portuguesa do século XX e o problema do seu ensino. *Incidências*, 1, pp. 51-57.
- CARTER, D. (1998). *Teaching poetry in the primary school – Perspectives for a new generation*. London: David Fulton Publishers.
- Carvalho, A. S. (2000). Algumas propostas para não falar de poesia?. *Relâmpago – Revista de poesia*, 6, pp. 17-18.
- CASTELLS, M. (2003). *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- CASTELLS, M. (1999). *A era da informação: economia, sociedade e cultural - A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- CASTELLS, M. (2007). *A sociedade em rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (orgs.) (2005). *A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política*. Conferência. Belém: Imprensa Nacional.
- CEIA, C. (1999). *A Literatura ensina-se? Estudos de teoria literária*. Lisboa: Colibri.
- CEIA, C. (1995). *Textualidade – uma introdução*. Lisboa: Editorial Presença.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné avec un exemple d'analyse de la transposition didactique* (2.<sup>a</sup> ed. rev. et corr). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- CLAVER, R. (2004). *Escrever sem Doer – oficina de redação*. Belo Horizonte: UFMG.

CORNIS-POPE, M. & WOODLIEF, A (2002). The rereading / rewriting process: theory and collaborative, on-line pedagogy. In M. Helmers (ed.), *Intertexts: reading pedagogy in college writing classrooms*. Lawrence Erlbaum. Disponível em <http://www.vcu.edu/engweb/ReReadingTheorychapter.htm> Acedido em 03/12/ 2010.

COSTA, F. (2007). *As TIC na Educação em Portugal – conceções e práticas*. Porto: Porto Editora.

COSTA, F. (2011). Um breve olhar sobre a relação entre as tecnologias digitais e o currículo no início do século XXI. In Dias & Osório (orgs.). *Aprendizagem (In)Formal na Web Social*. Braga: Centro de Competências da universidade do Minho, pp. 119 - 142.

COUTINHO, C. P. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985 – 2000)*. Braga: CIED, Universidade do Minho.

COUTINHO, C. P., SOUSA, A., Dias, A., BESSA, F., FERREIRA, M. J., & VIEIRA, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), pp. 355-379.

CROCHÍK, J. (1999). *A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista*. Tese. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia.

DAMÁSIO, A.R. (1994). *O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

DAMÁSIO, António, (2003), *Ao encontro de Espinosa – As emoções sociais e a Neurobiologia do Sentir*. Lisboa: Publicações Europa-América.

DEBREUILLE. J.-Y (1995). *Enseigner la poésie?.* Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

DE BONO, E. (1987). *Aprender a pensar*. Espanha: Plaza & Janés

DE BONO, E. (1994). *Criatividade levada a sério*. São Paulo: Livraria Pioneira.

DEWEY, J. (1976). *Experiência e educação*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

DIAS, P. (2008). Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem, *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.1(1); pp. 4-10. Disponível em <http://eft.educom.pt>. Acedido em maio 2013.

DIONÍSIO, A. P. (2011). Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: Karwoski, A. M.; Gaydeczka, B.; Brito, K. S. (org.) . *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.

DIONÍSIO, A. P. (2006). Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: Marcuschi, L. A.; Dionísio, A. P. (Org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.

- DIONÍSIO, M. L. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In A. Paiva, A. Martins, G. Paulino, & Z. Versiani, (Orgs.) *Leituras Literárias: Discursos Transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica.
- DILLE, Flint & PLATTEN, John Z. (2007). *The Ultimate Guide to Game Writing and Design*. Lone Eagle.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2007). *Gêneros orais e escritos na escola* (2.<sup>a</sup> ed.). Campinas: Mercado de Letras.
- DUARTE, R. (2013). *Ensino da literatura: nós e laços*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- DOWNES, S. (2006). Learning Networks and Connective Knowledge. Disponível em [http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2006\\_Downes\\_learningNetworks\\_and\\_ConnectiveKnowledge.pdf](http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2006_Downes_learningNetworks_and_ConnectiveKnowledge.pdf)
- DUFAYS, J. - L. et al (coord.) (1996). Pour une lecture littéraire 2 – *Actes du Colloque de Louvain-la-Neuve* (3-5 mai 1995). Bruxelas: DeBoeck Duculot.
- ELLIOT, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open.
- ESTEVES, A., J. (1986). *A investigação-ação*. In A. S. Silva e J. M. Pinto. *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- FERNANDES, R. C. M. (2006). Atitudes dos professores face às TIC e a sua utilização ao nível do ensino secundário. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- FERREIRA, Vergílio (1992). *Pensar*. Lisboa: Bertrand Editores.
- FLORES, P.; ESCOLA, J. & PERES, A. (2009). Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas, *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- FONTCUBERTA, M. (2003). Medios de comunicación y gestión de conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, maio-agosto. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie32a05.htm>
- FONTCUBERTA, M. (1992). Medios de comunicación telemática y educación, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 14, 17-28.
- Fortin, M. (2003). O processo de investigação: da conceção à realização, 3.<sup>a</sup> ed.. Loures: Lusociência.
- FOUCAULT, M. (1966/2005). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Portugaláia.
- FOUCAULT, Michel (1984). *L 'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard.

- FUKUYAMA, F. (2000). *A Grande ruptura, a natureza humana e a reconstituição da ordem social*. Lisboa: Quetzal Editores.
- GARRISON, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking and computer conferencing: A model and tool to assess cognitive presence, *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23.
- FURTADO, C. (1992). *Brasil - A Construção Interrompida*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2.<sup>a</sup> ed.
- FREIRE, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Brasil: Editora Paz e Terra.
- FRIEDMAN, T. (2006). *O mundo é plano – Uma história breve do XXI*. Lisboa: Atual Editora.
- GADAMER, H. (1996). *La actualidad de lo Bello*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- GEE, J. P. (2010). *Bons Videojogos + Boa Aprendizagem , Coletânea de Ensaios sobre os Videojogos, a Aprendizagem e a Literacia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- GEBARA, A. (2002). *A poesia na escola – leitura e análise de poesia para crianças*. S. Paulo: Cortez Editora.
- GIASSON, J.(2005). *Les textes littéraires à l'école*. Canada: De Boeck.
- GIGUÈRE, J. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture : représentations d'élèves de différents niveaux d'habileté 1, *Les cahiers THÉODILE*, 2 janvier 2002, pp39–52. Disponível em [http://f.tourbez.free.fr/Theodile/Programme/Theodile/Download/Tires\\_a\\_part/Giguere\\_Cahiers\\_Theodile\\_2.pdf](http://f.tourbez.free.fr/Theodile/Programme/Theodile/Download/Tires_a_part/Giguere_Cahiers_Theodile_2.pdf).
- GOLEMAN, D. (2002). *O Poder da inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- GOLDSTEIN, N. (1991). *Versos, sons, ritmos*. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática.
- GOMES, A. (2000). Da Poesia e do Mito de Hipocrene – Algumas Considerações metodológico-didáticas, *Homenagem ao professor Ribeiro Dias*. Braga: Universidade do Minho.
- GOMES, J.A. (1993). *A poesia na literatura para a infância*. Porto: Asa.
- GRIMES, N. (2000). *The power of poetry*. Book Links, 9 (4), pp. 32-36.
- GUEDES, T. (2000). *Criatividade Precisa-se*. Lisboa: Editorial Caminho.
- GUEDES, T. (1999). *Ensinar a Poesia*. Porto: Edições Asa.
- GUEDES, T. (1993). *Palavromanias*. Porto: Porto Editora.
- GUEDES, T. (2002). *Poetas «difíceis»? – Um mito*. Lisboa: Editorial Caminho.
- GUILFORD, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- HABERMAS, J. (1996). *Racionalidade e Comunicação*. Lisboa: Edições 70.



- HABERMAS, J. (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- HALL, R.; NOVAK, J.. (2008). *Game Development Essentials: Online Game Development*. Clifton Park: Delmar Cengage.
- HARASIM, L; HILTZ, S; TELES, L y TUROFF, M. (1997). *Learning Networks*. Cambridge: The MIT Press.
- HENRIQUE, A. L. (2005). *O paradigma do silêncio ou a racionalização como absoluto*. Rio Grande do Norte: revista Holos, Ano 21, vol.3. <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/81/86> . Acedido em 05/09/2011.
- HENRIQUES, F.(2004). Do que está em causa. Notas para pensar, na pós-modernidade, *Revista ex-aequo*, 9 – APEM. Porto: Edições Afrontamento.
- HUIZINGA, J. (1980). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. S. Paulo, Perspetiva.
- HIGGS, J. (1988). Planning learning experiences to promote autonomous learning. In D. Boud (Ed.), *Developing student autonomy in learning*, 2.<sup>a</sup> ed., pp. 40-58. London: Kogan.
- HUR, J. & BRUSH, T. (2009). Teacher participation in online communities: why do teachers want to participate in self-generated online communities of k-12 teachers?, *Journal of Research on Technology in Education*, 41(3), pp. 279-303.
- ISEN, A. M. (2000). Positive affect and decision making. In Lewis, M. & Haviland-Jones, M. (Eds.), *Handbook of Emotions*, pp. 417-435. New York, Guilford.
- IZARD, C. E. & Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational and regulatory functions of discrete emotions. In Lewis, M. & Haviland-Jones, M. (Eds.), *Handbook of Emotions*, New York: Guilford Press.
- JACQUINOT G. & MEUNIER C. (1999). Introduction. L'interactivité au service de l'apprentissage, *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25, (1), pp. 3-15, <http://id.erudit.org/iderudit/031990ar>.
- JAKOBSON R. (1973). *Questions de poétique*. Paris: Seuil.
- JAUSS, H. (1979). La jouissance esthétique, *Poétique* 39, pp. 261-274.
- JEAN, G. (1995). *Na Escola da Poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- JEAN, G. (1991). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Belgique: Casterman.
- JOHNSON, B., ONWUEGBUZIE, A., & TURNER, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*. 1 (2), p. 112-133. <http://mmr.sagepub.com/content/1/2/112>.

JOHNSON, S. (2001). *Cultura da interface – Como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

JOLIBERT, J. (coord.) (1992). *Former des enfants lecteurs de poèmes*. Paris: Hachette.

JORGE, I. (2012). Discursos de professores sobre as comunidades de prática no seu desenvolvimento profissional : premissas , constrangimentos e motivações – uma análise de conteúdo, *Atas II Congresso Internacional TIC e Educação* . Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

KEMMIS, S. e McTaggart, R. (1998). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Alertes.

KENT, S. (2001). *The ultimate history of video games*. New York: Three Rivers Press.

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

KOSKIMAA, R.(2010). Literature in digital culture: pedagogical possibilities. In T., Kayalis, & A., Natsina, (eds), *Teaching Literature at a Distance – Open, Online and Blended Learning*. London: Continuum.

Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

LAJOLO, M. (2006). *Poesia: uma frágil vítima da escola*. In M. Lajolo, *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. São Paulo: Ática.

LANGER, Judith (1995). *Envisioning Literature*. New York, N Y: Teachers College Press, Columbia University.

LATZKO-TOTH, G. (2010). *La co-construction d'un dispositif sociotechnique de communication : le cas de l'Internet Relay Chat*. Thèse de doctorat en communication, Université du Québec à Montréal. Disponível em <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00543964/> . Acedido em 03/09/ 2013.

LE DOUX, J. (2001). *O cérebro emocional. Os mistérios e alicerces da vida emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.

LEVINSON, J. (2004). Intrinsic Value and the Notion of a Life, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62 (4), pp. 319-329.

LÉVI-STRAUSS, C. (1975). *Antropologia Estrutural*. Disponível em [http://minhateca.com.br/margareth.alberico/Livros/\\*23++Por+Autor/C/Claude+L\\*c3\\*a9vi+Strauss/Claude+Levi+Strauss.+Antropologia+Estrutural,1801435.pdf](http://minhateca.com.br/margareth.alberico/Livros/*23++Por+Autor/C/Claude+L*c3*a9vi+Strauss/Claude+Levi+Strauss.+Antropologia+Estrutural,1801435.pdf). Acedido em 23/07/2012.

LÉVY, P. (1999). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: 34.

- LÉVY, P. (1999a) *Cibercultura*. São Paulo : Editora 34.
- LIMA, J.A. de (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, J., & CAPITÃO, Z. (2003). *E-learning e e-conteúdos, sociedade da informação*. [S.l.]: Edições Centro Atlântico.
- LOMAX, P. (1990). *managing staff development in schools: an action research approach*. Multilingual Matters. University Press.
- LOUREIRO, I. (2004). *A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde*. Revista Portuguesa de Saúde Pública, 22(2), pp. 43-55.
- LOUREIRO, M., Pombo, L., Barbosa, I., & Brito, A. (2010). A utilização das TIC dentro e fora da escola: Resultados de um estudo envolvendo alunos do concelho de Aveiro, *Educação, Formação & Tecnologias*, 3 (1), pp. 31-40. Disponível em <http://www.educacaoadistancia.blog.br/ebook/A%20utilizacao%20das%20TIC.pdf>.
- LOURENÇO, A. (2007). *Processos auto-regulatórios em alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico: contributos da autoeficácia e da instrumentalidade*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- LUBART, T. I. (1994). Creativity. In R. Sternberg (Org.), *Thinking and problem solving*. pp. 289-332. New York: Academic Press.
- MACHADO, M. J. & FREITAS, C. (1999). A caracterização dos professores utilizadores das TIC através do estudo das suas atitudes e do seu perfil comportamental. In P. Dias & C. Freitas (org.). *Actas da I Conferência Internacional Desafios/Challenges*.
- MCLUHAN, M.(1995). *Understanding de media - The extension of man*, pp. 234-245. Disponível em [http://robynbacken.com/text/nw\\_research.pdf](http://robynbacken.com/text/nw_research.pdf).
- MARCOCCIA, M. (2001). L'animation d'un espace numérique de discussion : l'exemple des forums usenet, *Document Numérique*, 5, (3-4), pp.11-26.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/57043043/Generos-Textuais-Emergentes-No-Contexto-Da-Tecnologia-Digital#scribd>
- MARCUSCHI, L. A. & XAVIER A. C. (2010). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3.ª ed. São Paulo: Cortez.
- MATURANA, H. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política*. B.H. Ed. UFMG.
- MCNIFF, J. & WHITEHEAD, J. (2005). *Action research for teachers*. London: Fulton.
- MILLS, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2.ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

MORRICONI, I. (2002). *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX*. Rio de Janeiro: Objetiva.

MARCUSE, H.(1998). *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Unesp.

MARTINHO, F. (2000). Como falar de poesia?, *Relâmpago – Revista de poesia*, 6, (37).

MARTINS, V. M. T. (2000). *Para uma pedagogia da criatividade - Propostas de trabalho*. Cadernos do CRIAP- Rio Tinto: Edições Asa.

MATURO, G. (2008). *La mirada del poeta – ensayos sobre el conocimiento y el lenguaje poético*. Madrid: Ediciones Amargord.

MENDES, M. (1992). A educação literária no ensino básico, *O Professor*, 26 (3ª série), pp. 62-68.

MORAIS, A. & NEVES, I.(2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (2), p.75-104.

MOREIRA, A. P; LOUREIRO, M.J.; & MARQUES, L. (2005). *Perceções de professores e gestores de escolas relativas a obstáculos à integração das TIC no ensino das Ciências*. Comunicação apresentada no VII Congresso Internacional sobre Investigación en la Didáctica das Ciências, Granada.

MOREIRA, A. e PEDRO, L. (2002). *Os hipertextos de flexibilidade cognitiva na construção de materiais didáticos: reflexões no contexto de uma investigação em curso*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MORIN, E. & LE MOIGNE, L. (2001). *A inteligência da Complexidade*. S. Paulo: Ed. Fundação Peirópolis.

MOURÃO, R. (2009) *Etapas processuais do trabalho de casa e efeitos autorregulatórios na aprendizagem do inglês: um estudo com diários de TPC no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

NATÉRCIO, A. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Asa.

OCDE (2008). *New Millennium Learners. Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners*. OECD/CERI International Conference *Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy*. Paris.

OCHSE, R. (1990). *Before the gates of excellence: the determinants of creative genius*. New York: Cambridge University Press.

OLIVEIRA, E., ALMEIDA, L. A., FERRÁNDIZ, C., FERRANDO, M., SAINZ, M., & PRIETO M. (2009). *Tests de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT): Elementos para a validade de constructo en adolescents portugueses*. *Psicothema*, 21 (4), pp. 562-567.

OLIVEIRA, L. (2004). *A comunicação educativa em ambientes virtuais – um modelo de dispositivos para o ensino-aprendizagem na universidade*. Braga: Universidade do Minho.

- OLIVEIRA, L, PEREIRA, A. & SANTIAGO, R. (2004). *Investigação em Educação – abordagens conceituais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- OLIVIER, M. (2006). Editorial: New pedagogies for e-learning?, *ALT-J*, 14 (2).
- ÖNKAS, N. (2009). *Poetry teaching in laboratory setting*. Elsevier. Science Direct.
- ORTEGA-CARRILHO, J. (1997). *Comunicación Visual y Tecnología Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- PAIVA, R. (2005). *Gaston Bachelard – A Imaginação na Ciência, na Poética e na Sociologia*. São Paulo: AnnaBlume.
- PAIVA, J. (2002). *As tecnologias de Informação e Comunicação: utilização pelos professores*. Disponível em: <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/comp.pdf>. Acedido em 10/12/2010.
- PAIXÃO, F. (1984). *O que é poesia*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- PALLOF, R. M. & PRATT, K. (2004). *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- PEDROSA, J. (1991). O Professor de Didática: integrador de saberes? (Mesa-redonda/debate), *Atas do 2.º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PATRICIO, M. F. (1997). O pensamento antropológico de Teixeira de Pascoaes. In AA.VV (1997). *Nova Renascença*, 17, 64/66, pp. 21-48. Porto.
- PERALTA, H. & COSTA, F. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional, *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 3, pp. 77-86. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acedido em junho de 2011.
- PEREIRA, L. Á (2008). *Escrever com as crianças – como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, L. Á. (2005). Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la? In M. d. L. Dionísio & R. V. d. Castro (Eds.). *O Português nas escolas: Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário* (pp. 133-147). Coimbra: Almedina.
- PEREIRA, L. Á. (2000). Sequência didáctica. In E. Lamas (Ed.), *Dicionário de metalinguagens da didáctica*, pp. 439-440. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, L. Á. & Azevedo, F. (2003). *Como abordar... a produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.
- PEREIRA, L. Á., & CARDOSO, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. PEREIRA, Á. & I. CARDOSO (eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- PEREIRA, P. (2007). *Do sentir e do pensar - ensaio para uma antropologia (experencial) de matriz poética*. Porto: Edições Afrontamento.
- PERFECT, K. A. (1999). Rhyme and reason: poetry for the heart and head, *Journal of Children's Literature*, 52 (7), pp.728-737.
- PIAGET, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento – a equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: publicações Dom Quixote.
- PIANO, A. R. (2007). Vinte anos de investigação sobre tecnologias educativas em Portugal: uma sistematização da investigação desenvolvida entre 1985 e 2005. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- PIERCE, R. B. (2003). Defining “Poetry”, *Philosophy and Literature*, 27 (1), pp.151-163.
- PIGNATARI, D. (1987). *O que é comunicação poética*. São Paulo: Brasiliense.
- PILLAR, A. D. (Org.) (1999). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação.
- PINHEIRO, H. (org.) (2000). *Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões*. São Paulo: Duas Cidades.
- PINK, D. (2009). *Drive: the surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead Books.
- PINTO, C. (2002). *Ensino à distância utilizando TICs. Uma perspetiva global*. In O. Jambeiro & F. Ramos (orgs.). *Internet e educação a distância*. Salvador: UFBA, pp 15-33.
- PINTO, M. (2002). *Práticas Educativas numa sociedade global*. Lisboa: Edições Asa.
- PINTRICH, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts, *Journal of Educational Psychology*, 95, pp. 667-686.
- PLANE, S. & SCHNEUWLY, B. (2000). Regard sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage, *Repères*, 22, pp. 3-17.
- POPPER, K. P. (1999). *O mito do contexto. Em defesa da ciência e da racionalidade*. Lisboa: Edições 70.
- POZO, J. I. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento, *Revista Pátio*. Ano VIII, 31 - *Educação ao Longo da Vida* – agosto-outubro de 2004. Disponível em [http://www.revistapatio.com.br/sumario\\_conteudo.aspx?id=386](http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=386). Acedido em 02/01/ 2010.
- PRADO COELHO, J. (1976). *Ao Contrário de Penélope*. Amadora: Livraria Bertrand.

- PRENSKY, M. (2001). Digital natives digital immigrants. In M. PRENSKY, *On the Horizon*. NCB University Press, 9 (5), outubro. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acedido em 25/06/2012.
- PRETTO, N. (2011). O desafio de educar na era digital: educações, *Revista Portuguesa de Educação*, 24.
- PROENÇA FILHO, D. (2004). *A linguagem literária*, 7ª ed. São Paulo: Ática.
- PUERTA DE PÉREZ, M. (2000). Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura: corazón o razón?, *Educere*, 11 (4), pp. 166-169. Disponível em <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19405/1/articulo4-11-4.pdf>. Acedido em 20/12/2012.
- RAMOS, J. L. et al. (2009) *Iniciativa escola, professores e computadores portáteis: estudos de avaliação*. Lisboa: DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- REGALO, L. (1996). *Competência de Leitura em alunos do Ensino Secundário*, revista *O Professor*, 49, março/abril. Lisboa: Caminho.
- REIS (coord.), C., DIAS, A. P., CABRAL, A. T. C., SILVA, E., VIEGAS, F., BASTOS, G., et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – dgidc.
- REIS, C. (1992). Reflexões genéricas sobre o estatuto da didática da literatura, *O Professor*, 26 (3ª série), pp. 40-44.
- REZENDE, F. (2002). As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspetiva construtivista, *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, 2, março. Núcleo de tecnologia educacional para a saúde. UFRJ.
- RICOEUR, P. (1959). Le symbole donne a penser, *Esprit*, 27, pp. 60-76.
- RIFFATERRE, M. (1983). *Sémiotique de la poésie*. Paris: Le Seuil.
- RILEY, D. (2007). *Educational technology and practice: types and timescales of change*. *educational technology & society*, 10 (1).
- ROCHLITZ R. (1992). Dans le flou artistique. Eléments d'une théorie de la rationalité esthétique. In C. BOUCHINDHOMME & R. ROCHLITZ (eds.). *L'art sans compas*. Pp. 203-238. Paris: Le Cerf.
- ROCHLITZ, R. (1992a). Esthétique et rationalité. D'Adorno à Habermas, *Révue d'Esthétique* n. 8, p. 66.
- RODRIGUES, A. (2000). Representações de leitura do texto literário em contexto escolar. In AA.VV., *Didática da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- ROSA, A. R. (2000). Como falar de poesia?. *Relâmpago – Revista de poesia*, 6, pp.15-16.

- ROSÁRIO, P. (2004). *estudar o estudar. as (des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- ROSENBLATT, L. (1994). *the reader the text the poem – the transactional theory of literary work*. Southern Illinois University Press.
- ROSNAY(2005). *La révolte du pronétariat - des mass média aux média des masses*. França: Edições Fayard
- SANTOS Á. et al. (2009). *Escolas de futuro: 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS , O. (1988). *O Português na Escola, Hoje*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SCHILLER, F. (1993). *Sobre a Educação Estética do ser Humano numa serie de cartas e outros textos*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- SCHMIDT, S. (1996). Sobre a escrita de histórias da literatura – observações de um 90 ponto de vista construtivista. In H. OLINTO, *Histórias da literatura — as novas teorias alemãs*. pp. 102- 122. São Paulo: Ática (Série Fundamentos, 115).
- SCHNEUWLY, B. (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique, Repères, 22, pp. 19-38.
- SCHNEUWLY, B. & THEVENAZ-CHRISTEN, T. (2006). *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelas: De Boeck Université.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. São Francisco: Jossey-Bass.
- SEABRA PEREIRA, J. C. (1992). Para (re)definir e ensinar literatura, *Máthesis* 1, pp. 171-191. Viseu: Universidade Católica.
- SEARLE, J. (1999). Racionalidade e realismo, *Disputatio*, 7, pp. 3-25.
- SEEL M. (1993). *L'art de diviser. Le concept de rationalité esthétique*. Paris : Armand Colin.
- SELWYN, N. (2011). *Schools and schooling in the digital age. A critical analysis*. Oxon, Routledge.
- SEVILLANO, M. & ORTEGA CARRILLO, J. (2007). Videojuegos y educación. In J. Ortega Carrillo & A. Medina (coord.). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. pp. 207-228.
- Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2239857>
- SHANAHAN, T., DOUGLAS, F. & FREY, N. (2012). *The challenge of challenging text. Educational Leadership (Association for Supervision & Curriculum Development)*, 69 (6): pp. 58-62.



- SILVA, A. S. et al. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, D. J. da (2005). *Racionalidade tecnológica e seus desafios éticos: considerações a partir de Adorno e Horkheimer*. Disponível em <http://www.fes.br/revistas/agora/files/2005/AG-2005-7.doc>. Acedido 10/10/2010.
- SILVA PINTO, M. L. (2002). *Práticas Educativas numa Sociedade Global*. Porto: Edições Asa.
- SILVA, B. & SILVA, A. (2001). As repercussões curriculares da integração das Tecnologias de Informação e Comunicação no quotidiano da escola, Actas do 3.º Simpósio Internacional de Informática Educativa pp. 179-194. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- SLOANM, G. (1991). *The child as critic: teaching literature in elementary and midle schools*. New York: Teachers College Press.
- SORIN, N. (2004). L'interaction entre la lecture et l'écriture littéraire au primaire: leur dimension interprétative, *Actes du 9<sup>e</sup> Colloque de l'AIRDF*. Québec.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOSA SANTOS, B. (2013). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Coimbra: Almedina.
- STEINER, G. (2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- STEINER, G. (2003). *Paixão intacta. Ensaios 1978-1995*. Lisboa: Gradiva.
- STEINER, G. (1993). *Presenças reais: as artes do sentido*. Lisboa: Editorial Presença.
- STERNBERG, R. J. (2005). *Inteligência de sucesso: Como a inteligência prática e a criativa são determinantes para uma vida de sucesso*. Lisboa: Esquilo.
- STERNBERG, R. J. & LUBART, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Pass.
- STERNBERG, R., & LUBART, T. (1996). *Investing in creativity*. American Psychologist, 51 (7), pp. 677- 688.
- STRICKLAND, D. & STRICKLAND, M. R. (1997). Language and literacy: the poetry connection, *Language arts*, 74 (3), pp. 201-205.
- SUMARES, M.(1986). Refiguração textual e expressão inter-humana: a última fase hermenêutica de Paul Ricoeur, *Revista de Comunicação e Linguagens-Textualidades* (p. 7-21), junho. Porto: Edições Afrontamento.
- TASHAKKORI, A. & TEDDLIE, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- TASHAKKORI, A. & TEDDLIE, C. (2010). Putting the Human Back in “Human Research Methodology”: The Researcher in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, October, 4, (4), pp. 271-277. <http://mmr.sagepub.com/content/4/4/271.refs>.
- TARDÓN, C. (2014). *Videojuegos para la transformación social. Aportaciones conceptuales y metodológicas*. Tese de Doutoramento. Espanha: Universidade de Deusto. Disponível em [https://www.academia.edu/7228290/Tesis\\_Doctoral\\_Videojuegos\\_para\\_la\\_Transformaci%C3%B3n\\_Social](https://www.academia.edu/7228290/Tesis_Doctoral_Videojuegos_para_la_Transformaci%C3%B3n_Social).
- TAUVERON, C. (dir.), (2004), Lecture et culture littéraires au cycle des approfondissements, *Les Actes de la DESCO*, scérén, CRDP Académie de Versailles, Programme National de pilotage, Direction de l'Enseignement scolaire.
- TAUVERON, C., (2003). La lecture de la littérature de jeunesse comme occupation d'un territoire de jeu. In F. de Fraga Azevedo (dir.). *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas, Atas do Colóquio Internacional*. Braga: Universidade do Minho.
- TAUVERON, C., (2003a). L'écriture littéraire: une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique, *Repères*, 26/27, pp. 203-215.
- TORMENTA, J. (1999). Os professores e os manuais escolares - um estudo centrado no uso dos manuais de língua portuguesa. Tese de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.
- TYNER, K. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- TODOROV, T. (1980). *Simbolismo e interpretação*. Lisboa: Edições 70.
- UNSWORTH, L. *Teaching multiliteracies across the curriculum*. Maidenhead, UK: Open University Press. 2001.
- VYGOTSKY, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água.
- VYGOTSKY, L. S. (1983). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.
- WECHSLER, S. M. (2002). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Livro Pleno.
- WELLMER, A. (1990). Vérité-Apparence-Réconciliation. Adorno et le sauvetage esthétique de la modernité». In R. ROCHLITZ (éd.), *Théories esthétiques après Adorno*. Le Mejan, Arles: Actes Sud, pp. 249-289..
- WENGER, E. (2000). Communities of Practice: The Key to Knowledge Strategy. In: E. L Lesser, M.A. Fontaine & J.A. Slusher (eds.). *Knowledge and Communities*, pp. 3- 20 Boston, MA: Butterworth-Heinemann.
- WHO (1998). *Health Promotion Glossary*. Geneva: World Health Organization.

- WHO (2005). *European strategy for child and adolescent health and development*. Copenhagen: Who - Regional Office for Europe. Disponível em <http://www.euro.who.int/Documents/E87710>. Acedido em 02/01/2012.
- WOLF, P. (2004). *A importância do cérebro. Da investigação à prática na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- WOOD, D. (1996). *Como as crianças pensam e aprendem*. S. Paulo: Martins Fontes.
- YOUNG, J. (2001). *Art and knowledge*. London & New York: Routledge.

## ANEXOS

---

### Anexo 1 - Inquérito preliminar aos professores (on-line)

---

#### Inquérito aos professores

Este inquérito por questionário insere-se num trabalho de investigação, no âmbito de uma tese de doutoramento com base curricular em Didáctica. Centra-se na abordagem pedagógico-didáctica do texto poético e na utilização das TIC.

Estamos interessados nas suas opiniões, ideias e experiências, pelo que as respostas devem ser dadas em termos pessoais. Responda por favor a todos os itens. Toda a informação é anónima e confidencial. Desde já agradecemos a sua preciosa colaboração, pois dela depende a validade deste trabalho.

There are 37 questions in this survey

#### A

Dados pessoais

##### 1 [00]Refira como teve acesso a este inquérito. \*

Please choose **all** that apply:

- ☐ Através de um(a) colega da mesma escola
- ☐ Através de um(a) colega de outra escola
- ☐ Através de um centro de formação
- ☐ Através do coordenador do meu departamento
- ☐ Através do representante do meu grupo
- ☐ Other:

##### 2 [01]Sexo \*

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Female
- ☐ Male

##### 3 [02]Idade \*

Please choose **only one** of the following:

- ☐ menos de 30 anos
- ☐ [30-40]
- ☐ [41-50]
- ☐ mais de 50 anos

**4 [03]N.º de anos de serviço docente \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ menos de 5 anos
- ☐ 5-10
- ☐ 11-20
- ☐ 21-30
- ☐ mais de 30 anos

**5 [04]Indique em que ciclo se integra, predominantemente, a sua experiência lectiva. \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ no 1.º Ciclo
- ☐ no 2.º Ciclo
- ☐ no 3.º Ciclo
- ☐ no Ensino Secundário
- ☐ (de igual modo) no 3.º Ciclo e no Secundário

**6 [05]Indique a região a que pertence a escola onde leccionou no ano transacto. \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Norte
- ☐ Centro
- ☐ Grande Lisboa
- ☐ Sul
- ☐ Other

**B**

Programas e manuais

**7 [01]Refira a sua opinião sobre o espaço reservado ao texto poético nos programas de Língua Portuguesa (considere o ciclo de ensino que assinalou anteriormente em A-4) \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ demasiado
- ☐ suficiente
- ☐ insuficiente

**8 [02]Indique quantas aulas (90 min.), em média, consagra ao texto poético na planificação de um ano lectivo (considere o ciclo de ensino que assinalou anteriormente em A-4). \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ menos de 5 aulas
- ☐ 5-10

- ☐ 11-16
- ☐ 17-25
- ☐ mais de 25 aulas
- ☐ Não sei bem

**9 [03]Atendendo aos conteúdos programáticos, dê a sua opinião sobre os textos poéticos presentes no(s) manual(ais) adoptado(s) com que está a trabalhar. \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ São em número suficiente e adequados
- ☐ São em número insuficiente, apesar de adequados
- ☐ São em número suficiente, mas não são os mais adequados
- ☐ São em número insuficiente e não são os mais adequados
- ☐

**10 [04]Refira com que frequência, na abordagem do texto poético, opta por trabalhar os poemas apresentados pelo manual adoptado. \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Muitas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Nunca

**11 [05]Refira com que frequência, na abordagem do texto poético, opta por mobilizar as actividades apresentadas pelo manual adoptado. \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Muitas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Nunca

## **C**

A aula de texto poético

**12 [01]Tendo em conta o ano lectivo anterior, dê a sua opinião sobre a relação dos alunos com a poesia e a aula de texto poético. \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Os alunos gostam de poesia e mostram-se muito motivados na aula de texto poético
- ☐ Os alunos gostam de poesia, mas mostram-se pouco motivados na aula de texto poético
- ☐ Os alunos não gostam de poesia, mas mostram-se motivados na aula de texto poético
- ☐ Os alunos não gostam de poesia nem se mostram motivados na aula de texto poético

**13 [02]Assinale as maiores dificuldades dos alunos na abordagem do texto poético. \***

Please choose **at most** 3 answers:

- ☐ A falta de hábitos de ler poesia
- ☐ A falta de hábitos de ouvir ler poesia
- ☐ A não adesão ao texto poético
- ☐ A falta de conhecimentos ao nível dos recursos estilísticos
- ☐ O reduzido vocabulário
- ☐ A falta de imaginação
- ☐ As fracas competências interpretativas
- ☐ A ideia de que o texto poético é difícil
- ☐ Other:

**14 [03]Seleccione outros factores responsáveis pelas dificuldades dos alunos na abordagem do texto poético. \***

Please choose **at most** 3 answers:

- ☐ reduzida diversificação de estratégias
- ☐ inadequação dos poemas dos manuais à faixa etária dos alunos
- ☐ pouca oferta de formação em Didáctica do texto poético
- ☐ dificuldade em encontrar poemas que motivem os alunos
- ☐ turmas demasiado numerosas
- ☐ Other:

**15 [04]Assinale os recursos que poderiam diminuir significativamente as dificuldades na abordagem do texto poético. \***

Please choose **at most** 3 answers:

- ☐ Antologias poéticas feitas por professores e/ou alunos
- ☐ Actividades lúdicas dinamizadas pela biblioteca
- ☐ Recursos multimédia
- ☐ Vinda de poetas à escola
- ☐ Biblioteca de turma só com livros de poesia
- ☐ Other:

**16 [05]Indique o procedimento a que recorre, mais frequentemente, quando prepara uma aula/unidade de poesia. \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Baseio-me sobretudo no manual adoptado
- ☐ Planeio a aula de raiz, seleccionando textos e desenhando actividades
  - ☐ Recorro a actividades propostas por manuais diversos
  - ☐ Adopto e/ou adapto actividades/recursos disponíveis na Internet
- ☐ Other

**17 [06]Enumere cinco substantivos que lhe ocorrem quando pensa nas suas aulas de texto poético. \***

Please write your answer here:

---

**18 [07]Indique os aspectos que mais valoriza na abordagem do texto poético.**

\*

Please choose **at most** 3 answers:

- ☐ O conhecimento de um autor e de uma época
- ☐ A estimulação da imaginação e da sensibilidade estética
- ☐ O desenvolvimento de competências de compreensão e interpretação
- ☐ O aprofundamento de conhecimentos ao nível do funcionamento da língua e dos recursos estilísticos
- ☐ O cruzamento reflexivo da vivência humana expressa no poema e as experiências pessoais dos alunos
- ☐ A comparação com poemas/textos de diferentes autores/gêneros
- ☐ A motivação para a escrita de poemas
- ☐ A motivação para a leitura de poemas
- ☐ Other:

**19 [08]Refira em que circunstâncias põe os seus alunos a escrever texto poético. \***

Please choose **at most** 3 answers:

- ☐ No início de uma sequência de aulas de oficina de escrita, para desbloquear
- ☐ Na sequência da leitura de um ou mais poemas, para consolidar saberes
- ☐ No âmbito da participação em concursos e/ou comemorações, para motivar para a poesia
- ☐ No espaço de uma oficina de escrita dedicada exclusivamente ao texto poético
- ☐ Como trabalho de casa, para motivar para a escrita
- ☐ No contexto da avaliação de uma unidade
- ☐ Other:

**20 [09]Indique a actividade de escrita que mais utiliza, no âmbito do texto poético. \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Poema livre
- ☐ Escrita por modelo (com base em poema lido/trabalhado)
- ☐ Poema livre resultante da observação/escuta de imagem/música
- ☐ Poema livre resultante de "brainstorming"
- ☐ Recriação de poema
- ☐ Jogo poético (com base em letras, palavras e/ou frases)
- ☐ Other

**21 [10]Diga como considera a eficácia da aula de texto poético no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita? \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Muito eficaz



- ☐ Eficaz
- ☐ Pouco eficaz
- ☐ Nada eficaz
- ☐ Other

**22 [11]Indique com que frequência promove actividades de criatividade poética com os seus alunos (jogos, leitura e escrita criativas...). \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Muitas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Nunca

**23 [12]Identifique procedimentos que utiliza, quando analisa um poema contemporâneo, pela 1ª vez, com o objectivo de o trabalhar na sala de aula. \***

Please choose **at most 3** answers:

- ☐ Procuro saber (mais) sobre as temáticas habitualmente trabalhadas pelo poeta
- ☐ Procuro (mais) informações sobre a vida e obra do poeta
- ☐ Procuro poemas do mesmo autor já abordados em manuais
- ☐ Questiono o poema (Quem? A Quem? O quê? Quando? Onde? Porquê?...)
- ☐ Procuro todas as sensações, sentimentos, símbolos e associações metafóricas sugeridas pelo poema
- ☐ Divido o poema em partes e atribuo um título a cada uma delas
- ☐ Analiso a estrutura estrófica, métrica e rítmica do poema e sua expressividade
- ☐ Tento descobrir a ideia principal e procuro todos os elementos que concorrem para a reforçar
- ☐ Other:

**24 [13]Refira se já teve formação específica no domínio da didáctica do texto poético. \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Já tive e produziu alterações significativas nas minhas práticas
- ☐ Já tive, e apesar de ter ficado aquém das minhas expectativas, produziu alguns efeitos nas minhas práticas
- ☐ Já tive, mas não produziu efeitos substanciais nas minhas práticas
- ☐ Nunca tive, mas gostaria de frequentar uma acção/oficina de formação

**25 [14]Comente a sua relação com o ensino do texto poético, desde o início da docência. \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Mantive sempre a mesma atitude
- ☐ Alterei a minha atitude depois de uma acção de formação

- ☐ Alterei a minha atitude depois da leitura de um livro com actividades
- ☐ Alterei a minha atitude depois de ter utilizado um determinado manual
- ☐ Alterei a minha atitude depois de ter trabalhado colaborativamente com colegas
- ☐ Other

**26 [15]Diga se, para uma aula assistida, escolheria preferencialmente a poesia como objecto de trabalho. \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Sim
- ☐ Talvez
- ☐ Não
- ☐ Não sei

**27 [16]Refira o grau de dificuldade que sente em relação à abordagem de diferentes textos. \***

Please choose the appropriate response for each item:

	Muitas dificuldades	Algumas dificuldades	Nenhuma dificuldade
Texto narrativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Texto poético	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Texto dramático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Texto não literário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**28 [17]Refira as suas preferências em relação às suas leituras pessoais. \***

Please choose **at most 3** answers:

- ☐ Romance
- ☐ (Auto)biografia
- ☐ Diário
- ☐ Conto
- ☐ Poesia
- ☐ Crónica
- ☐ B.D.
- ☐ Livro técnico
- ☐ Other:

**29 [18]No caso de gostar de escrever, indique que textos prefere. \***

Please choose **at most 3** answers:

- ☐ Histórias
- ☐ Textos com carácter (auto)biográfico
- ☐ Páginas de diário
- ☐ Cartas/emails
- ☐ Poemas
- ☐ Crónicas
- ☐ B.D.
- ☐ Textos dramáticos / teatrais
- ☐ Frases / ideias soltas
- ☐ Other:

## D

Conhecimentos de informática

### 30 [01] Refira os seus conhecimentos de informática na óptica do utilizador. \*

Please choose **only one** of the following:

- ☐ muito bons
- ☐ bons
- ☐ razoáveis
- ☐ fracos
- ☐ nulos

### 31 [02] Indique com que frequência faz/utiliza diferentes programas/tipos de ferramentas.

Please choose the appropriate response for each item:

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Processador de texto (Ex.: Word)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Slide Show (Ex.: Power Point)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quizes (Ex.: Hot Popatoes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Correio electrónico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicação síncrona (Ex.: Chat / Skype / MSN)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wiki (Ex.: Wikipédia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**32 [03]Indique com que frequência interage com conteúdos da Internet.**

Please choose the appropriate response for each item:

	Muita s vezes	Alguma s vezes	Pouca s vezes	Nunc a
Pesquise sites/textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colecciono imagens/vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Publico textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(Re)crio sites(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faço jogos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colecciono músicas e/ou filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrevo colaborativamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participo em blogues e/ou fóruns	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunico e partilho textos/fotos no Hi5/Facebook/Myspace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..				

**E**

Texto poético vs TIC

**33 [01]Indique a sua opinião sobre as condições logísticas da sua escola. \***

Please choose the appropriate response for each item:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Há condições na minha escola para dinamizar uma sequência didáctica referente ao texto poético com recurso permanente às TIC.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**34 [02]Indique a sua posição sobre a relação das TIC com o processo de ensino-aprendizagem Please choose the appropriate response for each item:**

**35 [03]Indique a sua posição sobre a relação das TIC com a abordagem do texto**

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
As TIC são uma mais-valia significativa no processo de ensino-aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As TIC promovem a autonomia e simultaneamente a colaboração no processo de ensino/aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A utilização das TIC tem reflexos positivos no sucesso escolar dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**poético** Please choose the appropriate response for each item:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
As TIC são úteis sobretudo na pesquisa de poemas e informações sobre autores e/ou épocas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As TIC reduzem a emoção provocada pela leitura de um poema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As TIC coadunam-se com a especificidade do texto poético	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As TIC podem tornar a aula de poético mais motivadora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As TIC podem tornar a abordagem do texto poético mais eficaz no desenvolvimento de saberes e competências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 36 [04]Indique a sua posição sobre a utilização que faz das TIC.

Please choose the appropriate response for each item:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Nas aulas de texto poético, utilizo frequentemente as TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faltam-me conhecimentos de informática para criar actividades de texto poético diversificadas em ambiente virtual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 37 [05]Indique a sua posição com base na relação dos alunos com as TIC e com o texto poético Please choose the appropriate response for each item:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
A leitura/escrita extra-curricular dos alunos relacionada com as TIC favorece a aprendizagem em ambiente virtual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Poesia para todos

Este questionário insere-se num trabalho de investigação, no âmbito de uma tese de doutoramento com base curricular em Didáctica. Centra-se na abordagem pedagógico-didáctica do texto poético e na utilização das TIC.

Olá! Estamos interessados nas tuas opiniões, ideias e experiências, pelo que as respostas devem ser dadas em termos pessoais a todos os itens. Toda a informação é anónima e confidencial. Desde já agradecemos a tua preciosa colaboração, pois dela depende a validade deste trabalho.

There are 32 questions in this survey

### **A**

Dados Pessoais

#### **1 [0001]Como soubeste deste inquérito? \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Através do meu/minha professor(a)
- ☐ Através de um(a) colega da mesma escola
- ☐ Através de um(a) colega de outra escola
- ☐ Através de um familiar ou amigo
- ☐ Other

#### **2 [0002]Sexo \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Female
- ☐ Male

#### **3 [0003]Quantos anos tens? \***

Please write your answer here:

#### **4 [0004]Na escola, em que ano andas? \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ 3.º ano
- ☐ 4º ano
- ☐ 5.º ano
- ☐ 6º ano
- ☐ 7.º ano
- ☐ 8.º ano
- ☐ 9.º ano

**5 [0005]Em que região fica a tua escola? \***

Please choose **all** that apply:

- ☐ Norte
- ☐ Centro
- ☐ Lisboa e Vale do Tejo
- ☐ Sul

**B**

Relação pessoal com a poesia

**6 [0006]Gostas de Poesia? \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Gosto muito
- ☐ Gosto
- ☐ Gosto pouco
- ☐ Não gosto nada

**7 [0007]Já ouviste alguém a dizer poemas em voz alta? \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Muitas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Nunca

**8 [0008]Escreve nomes de poetas que conheças.**

Please write your answer here:

**9 [0009]Quantos livros de poesia há em tua casa? \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Nenhum
- ☐ Entre 1 e 3 livros
- ☐ Entre 4 e 6 livros
- ☐ Mais de 6 livros
- ☐ Não sei

**10 [0010]Se te lembrares, escreve um título de um poema que já tenhas lido.**

Please write your answer here:

**11 [0011]Sabes algum poema de cor?**

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Yes



- ☐ No

## 12 [0012]

Pobre de mim, tão Faneca,  
Alforreca me fascina.  
Sigo atrás da sua coroa,  
dos seus terríveis cabelos  
de gelatina e de prata:  
só o vê-los me atordoa,  
só o tocá-los de mata.

***Violeta Figueiredo***

**Este texto pode ser considerado um poema? Porquê?\***

Please write your answer here:

**C**

Poesia e leitura

## 13 [0012]Gostas de ler poesia? \*

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Gosto muito
- ☐ Gosto
- ☐ Gosto pouco
- ☐ Não gosto nada

## 14 [0013]Onde já leste poesia? \*Please choose the appropriate response for each item:

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noutro lugar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 15 [0014]A última vez que leste ou ouviste ler poesia foi \*

Please choose **all** that apply:

- ☐ divertido
- ☐ aborrecido
- ☐ fácil
- ☐ difícil
- ☐ um desafio
- ☐ uma brincadeira
- ☐ um jogo
- ☐ Other:

**16 [0015]Que tipo de poemas te agradam mais? \***

Please choose **all** that apply:

- ☐ Poemas curtos
- ☐ Poemas longos
- ☐ Poemas com rima
- ☐ Poemas sem rima
- ☐ Poemas com todos os versos do mesmo tamanho
- ☐ Poemas com versos de tamanho diferente
- ☐ Other:

**17 [0016]De que precisas para compreender bem um poema? \***

Please choose the appropriate response for each item:

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
Estar habituado a ler poemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter imaginação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saber coisas sobre a vida do poeta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Já ter lido poemas do mesmo poeta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostar do tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O poema ter imagens a ilustrá-lo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 18 [0017]De que precisas mais para compreenderes bem um poema? \*

Please choose the appropriate response for each item:

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
Que o poema seja curto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer o significado de todas as palavras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir antes alguém a ler o poema em voz alta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler a analisar o poema por partes, pouco a pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falar sobre o poema com alguém	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que me vão fazendo perguntas sobre o poema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 19 [0018]Quando não compreendes um poema, que fazes? \*

Please choose the appropriate response for each item:

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Desisto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consulto o dicionário e/ou a gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faço perguntas a mim próprio sobre o texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peço ajuda a um colega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Peço ajuda a um professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peço ajuda a um familiar ou explicador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 20 [0019]De que gostas mais? \*

Please choose the appropriate response for each item:

	Gosto muito	Gosto	Gosto pouco	Não gosto nada
Ler o poema em silêncio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler o poema com música de fundo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler o poema em voz alta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir alguém a ler o poema em voz alta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir uma gravação do poema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver e ouvir um poema em vídeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 21 [0020]O que preferes? \*

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Ler um poema numa folha de papel
- ☐ Ler um poema num livro
- ☐ Ler um poema no computador
- ☐ Other

## D

Poesia e Escrita

## 22 [0021]Gostas de escrever poesia? \*

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Gosto muito
- ☐ Gosto
- ☐ Gosto pouco
- ☐ Não gosto nada

### 23 [0022]Onde já escreveste poesia? \*

Please choose the appropriate response for each item:

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No ATL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noutro lugar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 24 [0023]Como gostas de escrever poemas? \*

Please choose the appropriate response for each item:

	Gosto muito	Gosto	Gosto pouco	Não gosto nada
Sozinho(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com outra(s) pessoa(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em silêncio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com música de fundo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em papel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No computador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 25 [0024]Quando escreves um poema na aula de Português/Língua Portuguesa, o que fazes em primeiro lugar?

Please write your answer here:

**26 [0025]Que textos mais gostas de escrever? \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Histórias
- ☐ Poemas
- ☐ Composições sobre tema sugerido pelo(a) professor(a)
- ☐ Relatos de visitas de estudo, de acontecimentos...
- ☐ Textos a dar a minha opinião sobre alguma coisa
- ☐ Composições sobre tema livre
- ☐ Other

E Poesia e sala de aula

**27 [0026]Este ano, na sala de aula, trabalhaste a poesia? \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Muitas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Nunca

**28 [0027]Nas aulas de Português/Língua Portuguesa, qual é a tua relação com a poesia? \***

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Gosto de ler/escrever poemas e gosto muito das aulas sobre poesia
- ☐ Gosto de ler/escrever poemas, mas não gosto muito das aulas sobre poesia
- ☐ Não gosto muito de ler/escrever poemas, mas até gosto das aulas sobre poesia
- ☐ Não gosto de ler/escrever poemas nem gosto das aulas sobre poesia

**29 [0028]Escreve cinco palavras (substantivos) que te lembrem as aulas de poesia.**

Please write your answer here:

**30 [0029]**

**Em Português/Língua Portuguesa, quando escreves poemas? \***

Please choose the appropriate response for each item:

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Depois da leitura e análise de um poema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como trabalho de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

casa

Nos testes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando há várias aulas seguidas sobre poesia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para participar em concurso ou exposição de poesia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 31 [0030]Que actividades de escrita de poesia costumam fazer na aula? \*

Please choose the appropriate response for each item:

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Poema livre (à minha maneira, sem nenhuma ajuda)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita por modelo (fazer um poema parecido com outro lido/trabalhado)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poema livre depois da observação/escuta de imagem/música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poema livre depois de diálogo com professor e colegas sobre um tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recriação de poema (modificar um poema)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogo poético (com base em letras, palavras e/ou frases)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 32 [0031]De que gostas mais?

Please choose **only one** of the following:

- ☐ De ler poesia
- ☐ De ouvir ler poesia
- ☐ De escrever poesia
- ☐ De falar sobre poesia

Submit Your Survey.  
Thank you for completing this survey.

## Uma questão de poesia

Participaste numa sequência didática de quatro aulas sobre o texto poético, com recurso às TIC. Pedimos-te, agora, que dêes a tua opinião sobre alguns aspectos relacionados com a poesia. **Assinala com um X** as respostas com várias possibilidades de escolha. **As tuas respostas são anónimas e confidenciais.**

### I – DADOS PESSOAIS

M F

1- Sexo ☐ ☐

2- Quantos anos tens? \_\_\_\_\_

3- Em que ano andas? \_\_\_\_\_

### II – RELAÇÃO COM A POESIA

4- Em relação à poesia, gostas de:

	Muito	Bastante	Pouco	Nada
ler poesia impressa em papel				
ler poesia no computador				
ler poesia em voz alta				
ouvir ler/dizer poesia ao vivo				
ouvir ler/dizer poesia no				
escrever poesia em papel				
escrever poesia no computador				
falar sobre poesia				

5- O que achas que contribui para gostares/não gostares de poesia?

---

---

---

6- Refere uma ou duas situações/acontecimentos da tua vida escolar que te levaram a gostar de poesia.

---

---



- 7- Refere uma ou duas situações/acontecimentos da tua vida escolar que te levaram a não gostar de poesia.

III – LER/ESCREVER POESIA

- 8- Na escola, como preferes escrever poesia? (assinala três aspetos, no máximo)

Sozinho      Com um colega      Em silêncio      Com música de fundo      Em  
papel ☐ No computador ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- 9- Diz por que é que este texto pode ser considerado um poema.

**Alforreca e Faneca**

Pobre de mim, tão Faneca,  
Alforreca me fascina.  
Sigo atrás da sua coroa,  
dos seus terríveis cabelos  
de gelatina e de prata:  
só o vê-los me atordoa,  
só o tocá-los me mata.

Violeta Figueiredo

- 10- O que achas que é preciso para compreenderes bem um poema? (assinala três aspectos, no máximo)

Estar habituado a ler poesia	
Ter imaginação	
Já ter lido poemas do mesmo poeta	
Gostar do tema	
O poema ter imagens a ilustrá-lo	
Que o poema seja curto	
Ouvir antes alguém a ler o poema em voz alta	
Conhecer o significado de todas as palavras	
Ler e analisar o poema por partes, pouco a pouco	
Fazer perguntas sobre o poema	

Saber coisas sobre a vida do poeta	
Descobrir que palavras se relacionam entre si	
Explorar as sensações e as imagens presentes no poema	
Outro. Qual? _____	

**11- Quando não compreendes um poema, o que fazes? (assinala duas opções no máximo)**

Desisto	
Consulto o dicionário e/ou gramática	
Faço perguntas a mim próprio sobre o texto	
Peço ajuda a um colega	
Peço ajuda ao professor	
Peço ajuda a um familiar/explicador	
Pesquiso na Internet para ver se encontro o poema já analisado/comentado	
Outra coisa. Qual?	

**IV – QUATRO AULAS DE POESIA**

**12- Assinala as atividades em que, na tua opinião, aprendeste mais (assinala três, no máximo).**

Ler poemas	
Ordenar poemas	
Indicar as perguntas a fazer sobre o poema	
Tirar conclusões a partir de versos e expressões (inferências)	
Assinalar o significado de versos e expressões	
Fazer corresponder versos / expressões a sensações (os cinco sentidos)	
Indicar os recursos expressivos	
Assinalar qual a função/expressividade de recursos estilísticos no poema	
Assinalar as palavras mais sugestivas	
Resolver puzzles de poesia visual	
Assinalar e/ou classificar a rima	
Indicar o número de estrofes e/ou versos	
Descobrir quem são os poetas	
Responder ao teste final	
Dizer o significado de uma metáfora e ilustrar	
Apreciar poemas de vários autores	
Escrever poemas por modelo	
Fazer frases poéticas a partir de uma tabela	

Construir poemas em conjunto com outros grupos	
Mandar mensagens	
Pesquisar na Internet	
Ver os vídeos e PowerPoint sobre poemas	
Outro. Qual?	

**13- Das actividades que realizaste, indica as que nunca tinhas feito antes na sala de aula.**

Fazer frases poéticas a partir de uma tabela	
Escrever poemas em conjunto com outros colegas	
Ver vídeos e PowerPoint sobre poemas	
Dizer quais as perguntas a fazer sobre cada poema	
Indicar os recursos expressivos	
Explicar o sentido de versos e expressões	
Escrever poemas “à maneira de” (com base noutros poemas)	
Tirar conclusões a partir de versos e expressões (inferências)	
Explicar para que é que o poeta usou um determinado recurso expressivo no poema	
Assinalar as palavras mais sugestivas de um poema	
Fazer actividades sobre poesia visual	
Escolher um poema de entre vários e justificar a escolha	
Ordenar poemas	
Pesquisar poemas e informação sobre poetas na Internet	
Indicar as sensações (os cinco sentidos) presentes num poema	
Outra. Qual?	

**14- O que fizeste tu de mais interessante nestas quatro aulas?**

---



---



---

**15- O que fizeste tu de menos interessante nestas quatro aulas?**

---



---



---

**16- Imagina que um inspetor escolar chegava hoje à escola e te fazia perguntas sobre estas quatro aulas: O que estiveste a fazer? Que papel teve o professor? O que aprendeste que não sabias? Valeu a pena? Porquê? O que responderias ao inspetor?**

---



---



---

Obrigada pela tua preciosa colaboração!

## ***Somos todos poetas***

*Por que não queres os versos que te nascem*

*Como rebentos pelo tronco acima?*

*Por que não queres a inesperada rima*

*Dos sentimentos?*

*Olha que a vida tem desses momentos*

*Que se articulam numa cadência*

*Tão imprevista,*

*Que é uma conquista*

*Da consciência*

*Não ser um túnel da negação...*

*Brotam as folhas que são precisas*

*E outras folhas que o não são.*

Miguel Torga

## Quatro lugares-comuns sobre várias artes poéticas

1

Estou sozinho diante da página em branco.

Cedo à inspiração?  
Dedico-me ao suor?

Vou investir com a caneta o branco da página em branco.

Minha tentação era subscrever o branco,  
assinar o silêncio.  
Mas o branco seria o silêncio,  
uma vez assinado?

Cedo à inspiração?  
Dedico-me ao suor?

Nada vem de bandeja.  
Nada vem do suor.

4

Nada vem de bandeja.  
Nada vem do suor.

Não te deixes cindir por um falso dilema.  
Escrever é tramar o textual.  
Bandeja e suor são problemas teus,  
Maneiras de ser, de agir, processos de trabalho.

Onde começa um poema?  
Quando começa um poema?

No espaço quadrado da folha de papel?  
No momento em que pegas na caneta?

Ou no espaço redondo em que te moves?  
Ou quando, alheio a tudo, te pões de cócoras,  
A coçar, perplexo, a cabeça?

Alexandre O'Neill

Na estrada aos montinhos,  
Árvores verdes e altas  
ouço cantar os passarinhos  
Pendurados pelas patas  
O sol brilhante  
Muita claridade,  
Ia a marcha andante  
Batendo palmas de felicidade

Árvores batendo umas nas outras  
muitas pinhas no chão  
Estas, aquelas e as outras  
Entre elas uma canção.

1A2